

Bericht

über

das Altstädtische Gymnasium

zu Königsberg in Pr.

von Ostern 1872 bis Ostern 1873,

womit zu der

öffentlichen Prüfung der Schüler aller Klassen

am

3. April Vormittags von 8 Uhr und Nachmittags von 3 Uhr,

sowie

am 4. April Vormittags von 8 Uhr ab

zugleich im Namen der Lehrer der Anstalt

ganz ergebenst einladet

der Direktor

Prof. Dr. R. Möller.

Inhalt: 1. *Ueber schulmässige Pflege des Gedächtnisses.* Abhandlung des Oberlehrers C. Witt.
2. Schulnachrichten. Vom Direktor.

Königsberg 1873.

Druck der Universitäts-Buch- und Steindruckerei von E. J. Dalkowski.



Ordnung der Prüfung.

Donnerstag den 3. April Vormittags von 8 Uhr ab:

Quarta:	Latein. Fabricius.
	Französisch. Der Director.
Quinta:	Latein. Graemer.
	Naturgeschichte. Czwalina.
Sexta:	Geographie. Witt.
	Religion. Klein.
1. Vorb.-Kl.	Rechnen. Riechert.
2. Vorb.-Kl.	Deutsch. Klein.

Nachmittags von 3 Uhr ab:

Tertia b β:	Latein. Böhmer.
Tertia b α.	Geometrie. Czwalina.
Tertia a.	Geschichte. Bujack.
	Mathematik. Momber.

Freitag den 4. April Vormittags von 8 Uhr ab:

Secunda b.	Latein. Retzlaff.
	Griechisch. Schwidop.
Secunda a.	Deutsch. Richter.
	Religion. Graemer.
Prima.	Physik. Momber.
	Deutsch. Witt.

Nach der Prüfung von 11 Uhr ab:

Lateinische Abschiedsrede des Abiturienten Meyer II.
Entlassung der Abiturienten durch den Direktor.
Zum Schluss wird die Selecta des Gymnasiums einige Gesänge ausführen.

Ueber schulmässige Pflege des Gedächtnisses.

Dass ein sicheres und vielumfassendes Gedächtniss ein wünschenswerther Besitz sei, darüber ist man von jeher einverstanden gewesen. Wie sollte man auch verkennen, dass der Umfang des Gedächtnisses an seinem Theile die engen oder weiten Grenzen der Welt bestimmt, in der wir uns zu Hause fühlen und uns geistig zu bewegen vermögen. Selbst jene Art desselben, welche das mechanische Gedächtniss genannt und im Vergleich mit andern, mehr von Einsicht getragenen Arten wohl mit einiger Geringschätzung behandelt wird, gibt die unentbehrliche materielle Unterlage für alle geistige Thätigkeit her und gleicht dem rauhen, aber festen Boden, dessen auch das feinstorganisirte Wesen nicht entbehren kann, sofern es an einen Körper gebunden ist. Es mag bisweilen lächerlich erscheinen, wenn wir uns eifrig um den Namen eines Unbekannten bemühen und endlich mit Genugthuung erfahren, er trage irgend einen Allerweltsnamen. Allein dieser nichtigste Theil seines Ich, der simple Name wird uns doch zu einem Faden, der unsere Erfahrungen und Gedanken über den Mann zusammenhält und vor der Vermischung mit anderen bewahrt. Es hat seinen guten Grund, wenn man sagt, der Name thue nichts zur Sache, aber in anderem Sinne darf man mit eben so viel Recht behaupten, er thue sehr viel zur Sache. Eine Wiese in ihrem Blumenschmuck, ob wir die Namen der einzelnen Blumen kennen oder nicht, erscheint uns anmuthig und erfreulich, aber wieviel deutlicher und lebendiger wird der Eindruck, wenn wir auch nur einen Theil der dazu mitwirkenden Pflanzen mit ihren Namen bezeichnen können. Das allgemeine Bild sondert sich alsdann in seine Theile und die Empfindung kann der reizenden Erscheinung um vieles näher treten. Denken wir nun gar an die überaus grosse Bedeutung des mechanischen Gedächtnisses für alle Sprachstudien, ja für die Wissenschaften überhaupt, so werden wir seinen hohen Werth kaum noch zu unterschätzen in Gefahr stehen, mögen wir auch das gedächtnissmässige Festhalten mehr durchgeistigter Vorstellungsgebilde als den Zweck ansehn, für welchen jenes seine niedrigen, aber unersetzlichen Dienste darzubieten hat.

Bei dieser Wichtigkeit des Gedächtnisses ist es leicht erklärlich, dass die Bemühungen eine so ausgiebige Kraft des Menschengeistes durch Kunstmittel zu stärken schon im grauen Alterthum begonnen haben und bis in die neueste Zeit fortgesetzt sind, und nicht minder erklärlich anderseits, dass man vielfach von Wunderkuren sein Heil erwartete und auf äusserliche Hilfsmittel sann, welche den Abgang des Gedächtnisses ersetzen sollten. So entstand die Mnemonik. Eine Erfindung gibt es allerdings, die wenn auch nicht nach ihrem Ursprung, doch ihrem Wesen nach hieher gehört und eine der bedeutsamsten Erfindungen ist, die überhaupt

gemacht worden; es ist die, welche Montaigne das „papierene Gedächtniss" nennt (A faulte de mémoire naturelle j'en forge de papier). Aber sie wird auch wohl das einzige mnemonische Hilfsmittel bleiben, das seiner Anerkennung für alle Zeiten sicher ist. Was sonst zu diesem Zwecke ersonnen, hat immer nur kurzen Bestand gehabt. Gelegentlich macht wohl jeder von der Methode der Mnemonik Gebrauch und solche vereinzelte Anwendung derselben wird wie immer neu erzeugt werden, so immer in Uebung bleiben. Aber die Kunst der Mnemonik geht darauf aus, ein durchgreifendes und allgemein zu verwendendes System aufzustellen und dies scheint ein vergebliches Bemühn zu sein. Die Grundform der mnemonischen Erfindungen des Alterthums bildet bekanntlich die Forderung alle zusammengehörigen Data an ein und demselben Orte, in demselben Fache sich vereinigt vorzustellen und Neues gleicher Art sofort in das betreffende Fach einzuordnen. Allein im Grunde ist das Eigenthümliche daran, die lokale Vertheilung des Stoffes, eine unwesentliche und kaum durchführbare Zuthat, und als das in der That wirksame bleibt nichts anderes übrig als die Forderung der logischen Sonderung, welche freilich die natürliche Bedingung aller klaren Einsicht ausmacht, aber nur eine Aufgabe, nicht deren Lösung enthält. Die neueren Systeme laufen sämmtlich auf die Methode hinaus, mechanisches Material von Namen und Zahlen durch künstliche Unterschiebung eines charakteristischen Sinnes zusammenzuhalten. Dabei verfallen sie aber gar zu leicht in eine Art von Struwelpeterstil, geben meistens nicht Bilder, sondern Fratzen der Dinge, und würden daher, selbst wenn sie in der Anwendung leichter wären als sie sind, wie alles Unästhetische einen sehr zweifelhaften Werth haben.

Welches Interesse die Schule an der Cultur des Gedächtnisses hat, lehrt ein Blick auf ihre Forderungen. Die Last, die sie in dieser Beziehung wälzt, ist ohne Zweifel eine sehr beträchtliche. Gleichwohl, man darf es ihr zur Ehre nachsagen, hat die Schule sich kaum jemals auf einen ausgedehnteren Gebrauch mnemotechnischer Kunstmittel eingelassen. Nur das unschuldigste von allen, die rhythmische Reimform, hat sie in ihren Dienst genommen, aber auch diese ist bald auf engere und engere Grenzen beschränkt worden. Während der junge Goethe noch an einer gereimten Geographie seinen Spass hatte („Ober-Yssel, viel Morast Macht das gute Land verhasst"), findet der Reim heutzutage nur noch in den Genusregeln der lat. Grammatik eine Freistätte, und man darf vermuthen, dass er sich auch hier nicht auf die Dauer behaupten werde, da man jeden Versuch, ihn auf andere Gebiete zu übertragen, bereits lächerlich findet und zugleich sich mehr und mehr die Ansicht kund gibt, dass selbst an jenen Genusregeln sich der alte Satz bewähre: Savoir par coeur n'est pas savoir. Es sind spärliche Reste einer älteren Zeit, die man vielleicht nur aus Pietät für die eigenen Kindheitserinnerungen noch in Ehren hält.

Wenn aber die Pädagogik die Hilfe der Mnemotechnik verschmäht, so hat sie dafür in ihrer Weise eine immer zweckmässigere und ergiebigere Ausbeutung des Gedächtnisses möglich gemacht, und es leidet keinen Zweifel, dass in Folge ihrer Entwickelung, namentlich im letzten Jahrhundert, das Niveau der Durchschnittsleistungen auf diesem Gebiete sich beträchtlich gehoben hat, während allerdings die virtuosen Leistungen Einzelner, die von dem Zufall besonderer Begabung abhängen, in jeder Zeit gleich hoch gewesen sein mögen. Der Unterschied zwischen den beiderseits eingeschlagenen Wegen lässt sich kurz dahin bezeichnen: die Schwäche, die der Mnemotechniker durch eine Krücke zu verdecken sucht, unternimmt der Pädagoge durch eine kräftigende Diät zu beseitigen. Da es mir nun von Interesse scheint, die mannigfachen

Förderungen, welche aus den geläuterten Anschauungen der neueren Pädagogik für die Verwerthung des Gedächtnisses zu gewinnen sind, in kurzem Ueberblick zusammenzufassen, so führe ich auf diesen Blättern eine Reihe von Erörterungen vor, welche die schulmässige Pflege des Gedächtnisses betreffen, schicke jedoch voraus, dass sie sich fast ausschliesslich auf die unterste Stufe der höheren Schule beziehen werden, theils weil diese mir immer Gegenstand besonderer Theilnahme gewesen, theils auch, weil sie den Ausgangspunkt zwar nicht des Unterrichts überhaupt, aber doch eines neuen Stufenganges bildet und daher mit wenigen und zugleich einfacheren Vorbedingungen zu rechnen gestattet.

Wenn von dem Gedächtniss in Bezug auf die Schule die Rede ist, so wird oft vorzugsweise an die Fähigkeit gedacht, ein reiches Detail von Namen, Zahlen, Formeln, Regeln festzuhalten. Dieser Begriff entspricht aber nicht dem, was die wahre Aufgabe pädagogischer Bemühung ausmacht. Die Wirksamkeit des Gedächtnisses erstreckt sich viel weiter: überall wo Ueberlieferung stattfindet, muss es die Spuren der momentan empfangenen Eindrücke aufbewahren und für spätere mehr oder minder freie Verwendung bereit halten, und gerade die Ueberlieferungen, welche nicht ein Einzelnes, sondern den Zusammenhang, die Folge von Thatsachen oder Gedanken betreffen, liefern dem Gedächtniss seinen werthvollsten Inhalt, insofern sie am meisten bildend und erweiternd auf den Geist ein- und nachwirken. Wer aus der Geschichte nur eine Tabelle von Namen, Jahreszahlen, einzelnen Thatsachen schöpfte, würde den besten Theil der Wissenschaft unberührt lassen, und so ähnlich in den andern Gebieten des Wissens. Es gibt daher auch keines, für das nicht ein leistungsfähiges Gedächtniss nothwendiges Erforderniss wäre. Es war gewiss mehr als ein blos geistvoller Einfall, wenn der Mathematiker Jacobi von seiner Wissenschaft sagte, sie sei diejenige, in der sich Alles von selbst verstehe; gleichwohl würden auch ihre Lehren, wenn das Gedächtniss seine Mitwirkung versagte, zu einem bleibenden Besitz nicht werden können, denn begriffliche Verhältnisse haben ebensowohl ihre Seite, auf der sie sterblich sind, als historische Thatsachen, wenn auch nicht in gleichem Masse. Selbst wo keine Ueberlieferung von aussen her statt hat, wo der Geist in selbständiger Thätigkeit neue Gebilde des Denkens, gleichgültig in welcher Sphäre, hervorbringt, bedarf es der nachbleibenden deutlichen Spuren, wenn sie nicht wie vom Augenblick geboren, so auch von ihm verschlungen werden sollen. Herbart hat daher unter der Bezeichnung „Gedächtniss des Willens“ einen Begriff eingeführt, der ohne Zweifel von tiefer Wahrheit ist. Wir werden demgemäss unsere Aufgabe in folgender Weise zu fassen haben: die Seele des Kindes soll dahin gefördert werden, dass sie von allem, womit sie beschäftigt wird, ein möglichst deutliches Bild in sich bewahre. In diesem weiteren Sinne wird der Gedächtnissfähigkeit erst ihre richtige Schätzung zu Theil und gewinnt daher das Streben, für ihre Steigerung alle Hilfsmittel der Methode aufzuwenden, seine volle Bedeutung. Wenn daneben auch die Kunst zu vergessen für den Fortgang der geistigen Entwickelung von Werth ist und es seine Richtigkeit haben mag, dass man nur das recht könne, was man mehrmals vergessen und wieder gelernt hat, so werden die leisen Einwirkungen der Zeit und concurrirender Eindrücke auch ohne unsere Sorge Raum dafür schaffen.

Entsprechend dem weiteren Umfang, in welchem wir unsere Aufgabe nehmen, werden wir auch die Mittel, die ihre Lösung herbeiführen sollen, in dem ganzen Bereich geistiger Lebensformen aufzusuchen haben. Alle Bemühung um eine eigentliche Gedächtnisskunst, um eine Dressur des Gedächtnisses in seiner Vereinzelung würde unseren Zwecken nicht Genüge thun können, wir müssen vielmehr aus dem Vollen zu schöpfen bedacht sein und Mittel

und Wege aufsuchen, durch zweckentsprechende Anregung anderer Geistesvermögen die Basis zu gewinnen, von welcher aus eine nachhaltige Einwirkung auf das Vermögen des Gedächtnisses geübt werden kann. Wie die Kräftigung eines schwachen Gliedes durch stärkende Diät nur in der Weise zu erreichen ist, dass die Pflege zugleich den andern Gliedern, dem ganzen leiblichen Organismus zu gute kommt, so werden wir auf die Steigerung einer geistigen Kraft nur hinwirken können, indem wir das geistige Leben nach mannigfaltigen Richtungen hin fördern und pflegen. Diese richtigere Auffassung, wie sie der Pflege des Gedächtnisses das wahre Ziel gibt, hat auf dem Felde der Pädagogik schon im weitesten Umfang sich nutzbar erwiesen. Die allgemeinere Anerkennung, welche sie in unserer Zeit findet, steht wohl in Zusammenhang mit der erfolgreichen Polemik Herbarts gegen die bis auf ihn allgemein angenommene Ansicht, dass die Seele über eine gewisse Zahl von Vermögen gebiete, welche einer nahezu selbständigen Thätigkeit fähig seien, an deren Stelle er die entgegengesetzte vertrat, nach welcher die Seelenkräfte, im Grunde nur Modificationen desselben Wesens, in gegenseitiger innigster Beziehung zu einander stehn und somit als stets zusammenwirkend zu denken sind. Freilich die grossen Pädagogen des vorigen Jahrhunderts haben auf diese theoretische Aufklärung nicht zu warten gebraucht, sie sind auf dem Wege einer unmittelbaren Beobachtung der Kindesnatur mit gesundem Takt selbständig auf die praktischen Consequenzen jener Einsicht gekommen, aber immerhin mag die wissenschaftliche Begründung derselben ihrer ausgedehnteren Verwendung im Interesse der Pädagogik die Wege noch mehr geebnet haben.

Wollen wir erfahren, wie wirksam diese verschiedenen Erscheinungsformen des geistigen Lebens einander unterstützen, wie namentlich auch das Gedächtniss dadurch zu einem mühelos gewonnenen und doch überaus reichen Inhalt gelangen kann, so dürfen wir uns nur an die Art und Weise erinnern, wie das Kind vor seinem Eintritt in die Schule lernt. Es wird sich zugleich ergeben, dass die Bestätigung jenes Zusammenhangs bei weitem nicht das Einzige ist, was sich daraus entnehmen lässt. Das Kind kommt, was Kenntnisse und Einsichten betrifft, wie schon eine oberflächliche Beobachtung lehrt, als ein „unbeschriebenes Blatt“ auf die Welt. Es gibt eine Zeit, wo es noch nicht weiss, dass jedes Quantum durch Abnehmen sich vermindert, und daher, welcher Art auch seine Neigungen sein mögen, von seinem Naschwerk willig mittheilt, indem es sich des Opfers, das es damit bringt, gar nicht bewusst ist; wo ihm die Undurchdringlichkeit der Körper noch unbekannt ist und es wohl, wie ich einmal beobachtete, einen Reif auf den Oberarm zu bringen meint, indem es ihn gegen eben diesen Theil drückt (in meinem Fall kam es nach vielen fehlgeschlagenen Versuchen zu der Einsicht, dass unter Umständen ein Umweg der einzig mögliche Weg ist); wo es noch nicht erfasst hat, dass frei werdende Körper nach unten hin verschwinden, und den verlorenen Ball rechts oder links von sich sucht u. s. w. Einer Belehrung durch Andere ist es in dieser ersten Zeit nicht zugänglich, da ihm ein Verständniss für die Sprache noch nicht aufgegangen. Es steht also einzig auf seine eigene geistige Thätigkeit angewiesen einer überaus vielseitigen und wildfremden Welt gegenüber. Aber wie wunderbare Fortschritte macht es in dieser Schule! Binnen drei Jahren hat es sich der Muttersprache in einem für seine Bedürfnisse genügenden Masse bemächtigt, es ist mit einer Menge von mathematischen und physikalischen Gesetzen vertraut geworden, weiss von vielen Körpern und Stoffen, welche Complexe von Eigenschaften sich in ihnen zusammenfinden, so dass es z. B. aus einer sichtbaren Eigenschaft auf eine fühlbare schliessen kann,

versteht so manches Werkzeug seinen Zwecken gemäss zu behandeln und vieles andere, was von ähnlicher Wichtigkeit. Diese Kenntnisse sind zudem im strengsten Sinne unverlierbare und soweit sie die Sprache betreffen, findet eine Innigkeit der Verbindung, eine Solidarität zwischen Wort und Sache statt, wie sie nicht leicht in einer später gelernten Sprache zu Stande kommt. Zu diesen mächtigen Erfolgen wirkt ohne Zweifel der Umstand mit, dass dies der erste Inhalt ist, der dem kindlichen Bewusstsein zugeführt wird, dass er also noch nicht neben vielem andern seinen Platz zu nehmen und mit diesem darum zu kämpfen hat. Aber der bedeutendste Theil der Wirkung kommt doch auf Rechnung der mächtigen Motive zum Lernen, in erster Linie der praktischen Bedürfnisse, die ihre Befriedigung verlangen, in zweiter des immer regen Beschäftigungstriebes, von welchen jene der neuerworbenen Kenntniss einen sofort empfundenen Werth verleihen, dieser in allen spielenden Anwendungen, die er von ihr macht, einen unerschöpflichen Reiz findet. Die Methode in dieser Schule ist im Grunde gar keine, aber eben darum in manchen Beziehungen ein sonst unerreichbares Ideal von Unterricht. Das Kind findet sich sogleich von grossen Massen sehr verschiedener Erscheinungen umgeben. Die Natur breitet ihre Formen, Farben, Laute vor ihm aus, in seinem Gesichtsfelde bewegen sich sehr mannigfaltige Wesen, Menschen, Thiere, Geräthe, regelmässige und unregelmässige Körper. Da findet kein methodischer Fortgang vom Einfachen zum Zusammengesetzten, von einer Art zur andern statt; noch ein Glück, dass seine Welt in der ersten Zeit von den Wänden der Kinderstube begrenzt ist. In ähnlicher Weise tritt ihm die erste zu erlernende Sprache, seine Muttersprache entgegen. Die Menschen in seiner Umgebung sprechen, wie es die Umstände mit sich bringen, ohne Rücksicht auf das Kind. Gleichwohl gelingt es diesem sich in dem Wirrwarr zu orientiren, d. h. einzelne Fäden des höchst zusammengesetzten Gewebes in seinem Vorstellen auszulösen und von andern zu sondern. Denn der Unterricht bequemt sich in jeder Beziehung seiner Individualität, ja seiner Laune; aus einem unermesslichen Reichthum von Erscheinungen darf der Schüler herausgreifen, was ihm zusagt, und das übrige unbeachtet lassen; auch wird ihm nicht im geringsten zugemuthet, seine Einsicht aus der ihm verständlichen Form wie sie den Zwecken des Thuns und Meidens entspricht, in eine ihm fremde zu übertragen, und es darf seinen Erwerb anfangs langsam, dann immer schneller erweitern, ohne irgend darüber für sich oder Andere Buch zu führen.

Eine leicht arbeitende und doch überaus erfolgreiche Schule. Sie behauptet auch in der Form der still aber unablässig Sandkorn für Sandkorn zusammentragenden Erfahrung ihren Reiz während des ganzen Lebens, und wir dürfen nicht vergessen, was wir selbst in reiferen Jahren ihr verdanken und nur ihr verdanken können. Aber wenn sie die einzige bleibt, so vermag sie nicht weiter als auf den Standpunkt des Wilden zu führen. Was darüber hinausgeht, muss mittel- oder unmittelbar aus der Hand der Wissenschaft kommen. „Wissenschaft ist das beste Auge, was die Menschen haben, um ihre Angelegenheiten zu betrachten“ (Herbart). Wir brauchen daher noch eine andere Schule, in welcher der jugendliche Geist mit der mächtigen Waffe der Abstraktion vertraut gemacht, der Horizont weit über die Grenzen der eigenen Erfahrung und des eigenen Findens hinaus gespannt und „der ganze Gewinn der bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs concentrirt dargeboten“ wird. Die Methode dieser Schule ist nothwendig eine andere als diejenige, welche die Natur — für die ersten Elemente allerdings mit bewundernswerther Weisheit — befolgt. Wir müssen in die Folge der hier dargebotenen Erfahrungen Ordnung und System bringen, können auch vielfach nicht umhin, an die Stelle des

eigenen Sehens und unmittelbaren Erfahrens den Bericht zu setzen; wir dürfen, namentlich im Massenunterricht, der hier der Natur der Sache nach die fast ausschliessliche Form ist, nicht dem Belieben des Individuums die Auswahl des Lernstoffes überlassen, sondern müssen das Brot selbst vorschneiden; wir müssen über den Bereich des unmittelbar praktischen Könnens hinaus auf ein klares, in Worte zu fassendes Bewusstsein hinarbeiten und allmählich genau ausgesprochene strenge Regeln zum Eigenthum des Gedächtnisses machen, — theilweise Dinge, welche ohne die Beihilfe einer „hageren ernsten Arbeit“ nicht zu erreichen sind. Aber wir dürfen und müssen anderseits das Verfahren, das sich uns in der Methode der Natur darstellt, zum Muster nehmen und alle diejenigen Elemente derselben sorgsam herauslesen, welche mit den uns gesetzten Zwecken verträglich sind. Wir müssen also zu unserer Nachachtung die Regel des jugendlichen Interesses zu ermitteln suchen, unseren Unterrichtsstoff den Anschauungsweisen anpassen, die einem bestimmten Alter eigen sind, und diejenige Form ihm geben, die der gerade vorwiegenden stärksten Seite desselben am besten entspricht; wir müssen darauf ausgehn, so weit als irgend thunlich das gedächtnissmässige Festhalten als Nebenprodukt anderweitiger geistiger Thätigkeit zu erzielen, und soviel Mass in unseren Gaben halten, soviel Ruhe und Musse für die innere Verarbeitung derselben gewähren, dass sie in Saft und Blut sich umsetzen können. In dieser Richtung liegen die bedeutsamsten pädagogischen Fortschritte, namentlich der neueren Zeit seit Rousseau und Pestalozzi, und wir werden, wenn wir diesem Wege folgen, vollständig beisammen finden, was bisher als wirksame Unterstützung für die Pflege des Gedächtnisses ermittelt ist.

Der Einfluss einer helleren Einsicht in die Grundbedingungen pädagogischer Wirksamkeit spricht sich zunächst in dem ganzen Zuschnitt aus, den die Form des Schulunterrichts erhalten hat. Die Anfänge desselben schliessen sich mehr der Entwickelung an, welche das Kind zur Schule mitbringt. So zahlreich auch die Anknüpfungen zwischen Leben und Wissenschaft sind, so gleicht die letztere doch einer Hochebene über dem Tieflande der gemeinen Erfahrung, von diesem verschieden durch eine reinere, aber auch dünnere Atmosphäre, in welcher manche der unten üppig spriessenden Pflanzen nur spärlich vorkommen und dafür eine theilweise ganz neue Flora sich entwickelt. Während nun in älteren Zeiten auf eine Vermittelung zwischen beiden kaum Bedacht genommen war, sondern der junge Schüler wie im Fluge sich zu der schwindelnden Höhe erheben sollte, sind die Aufgänge zur Wissenschaft jetzt so angelegt, dass sie ein sanftes Ansteigen gestatten. Um die ganze Weite des Fortschritts zu ermessen, welchen die letzten Jahrhunderte in dieser Beziehung herbeigeführt, vergleiche man etwa die heutige Methode des Lateinlernens mit einer im 16. Jahrhundert vorzugsweise üblichen, die mit der Zumuthung an das Kind begann, die lateinisch gefassten Regeln der Grammatik ohne eine Ahnung, geschweige denn ein Verständniss von dem Inhalt derselben, so zu sagen mit Haut und Haaren dem Gedächtniss einzuverleiben (Raumer). Auch wendet sich der Unterricht heutzutage weit mehr als früher an die der Jugend eigenthümliche Auffassungsweise und stellt auf diese Weise die Wissenschaft, ohne ihrer Würde Abbruch zu thun, mehr in den Gesichtskreis des Jugendalters. Namentlich die jetzt allgemein anerkannte Forderung der Anschaulichkeit des Unterrichts bezeichnet hier einen bedeutenden Fortschritt. Während vor Pestalozzi die Anschauung, dieses erste Bedürfniss des sinnlichen Kindes, mit allem Reiz des Spieles und der Ungebundenheit hinter ihm in der Kinderstube zurückblieb, begleitet sie jetzt die Schuljugend bis in die obersten Klassen. Mustert man endlich die Zusammenstellung der geistigen Speisen, welche ihr nebeneinander auf

den einzelnen Stufen vorgesetzt werden, so darf man rühmen, dass diese nicht minder als durch die bessere Zubereitung der altherkömmlichen Gerichte durch die reichlichere Beimischung der Realien an Schmackhaftigkeit für den jugendlichen Gaumen entschieden gewonnen hat. Kurz, die Schulzustände im Unterschiede von einem Jahrhundert oder etwas darüber verglichen erinnern an die Verschiedenheit zwischen den düsteren, feuchten, unheimlich langweiligen Räumen der alten Schulgebäude und den hohen, hellen, freundlich gemalten Zimmern, deren sich schon so manche Schule in neuerer Zeit erfreut und die man wohl überall schaffen würde, wenn der Antheil, den die Gemüthsstimmung an den Erfolgen des Unterrichts hat, allgemein hinreichend gewürdigt wäre. Freilich darf die Anerkennung der Fortschritte, welche jener Vergleich vor Augen stellt, nicht zu dem Wahne verführen, als ob für ähnliche Verdienste kein Raum mehr vorhanden sei. Ein aufmerksames Ohr kann noch immer hie und da ein misstönendes Geräusch in dem Gange der Maschine vernehmen, dessen Abstellung mehr als einem genialen Pädagogen reiche Lorbern zu bringen vermöchte.

Nach dieser Ueberschau über die Vortheile des Terrains, auf dem unsere Bemühungen sich zu bewegen haben, kann ich meiner besonderen Aufgabe näher treten, indem ich die Quellen aufsuche, aus welchen das Gedächtniss höhere Kraft und Frische gewinnt. Es sind, wie ich meine, ihrer zwei zu nennen, Einsicht und Interesse, welche zwar verbunden sein können, aber nicht gerade müssen, und daher für unseren Zweck besser gesondert erwogen werden.

Wenn man die Einrichtung einer Dampfmaschine sich einprägen will, so kann man ein Bild von derselben gewinnen, indem man entweder ganz äusserlich die Form der einzelnen Theile, ihre mechanische Ausstattung und ihre Lage zu einander merkt, oder indem man sich den Zweck, dem die Maschine dient, und das Verhältniss der Theile zu demselben erklären lässt und daraus die Nothwendigkeit der Einrichtung im Einzelnen begreift. Im ersten Falle wird das mechanische Gedächtniss in Anspruch genommen, im zweiten dasjenige, welches Kant das judiciöse nennt, das Gedächtniss auf Grundlage einer gewonnenen Einsicht. Die Beispiele, die Kant in der Anthropologie von dem letzteren gibt, sind zwar etwas anderer Art, theilweise der Topik der Alten entnommen, aber er muss die hier in Betracht kommende Auffassung darunter subsumiert haben, weil diese sonst in seiner Eintheilung keine Stelle finden würde. Ohne Zweifel wird das Bild der Dampfmaschine, welches aus der Einsicht in ihren zweckmässigen Organismus entspringt, fester haften als das andere, da es in allen seinen Theilen durch einen leitenden Gedanken zusammengehalten wird, während die mechanische Auffassung gar zu leicht wieder in ihre lockeren Bestandtheile zerfällt. Ausserdem aber ist auch die Mühe des Merkens, der ersten Einprägung offenbar in diesem Falle grösser als in jenem. Es liegt daher auf der Hand, dass das Gedächtniss ein umfassenderes Material in sich aufnehmen kann, sofern es von Einsicht unterstützt wird.

Wohl alle Schulwissenschaften geben mehr oder weniger Gelegenheit, Gedächtnissstoff an Einsicht zu knüpfen, aber keine in dem Masse wie die Mathematik. Die Geometrie steht in dieser Hinsicht minder günstig, denn ihre Beweise können grossentheils der Hilfslinien nicht entbehren und wie die Wahl derselben auf glücklichen Einfällen des ersten Erfinders beruht, so müssen sie doch wohl in der Mehrzahl der Fälle, wenigstens von Schülern, in ähnlicher Weise wie historische Thatsachen gemerkt werden. Die Arithmetik dagegen darf mit dem Anspruch auf die Dignität einer Wissenschaft auftreten, in welcher jeder einzelne Fortschritt nicht nur begriffen werden kann, sondern auch lediglich die Klarheit der Begriffe verlangt, um ein sicheres Eigenthum des Lernenden zu werden. Freilich eine Art von Gedächtniss tritt auch hier in Thätigkeit,

denn was erst mitgetheilt werden muss, um eingesehen zu werden, kann auch wieder verloren gehn, wenn der überleitende Gedanke abhanden kommt. Aber der Antheil des Gedächtnisses an diesem Besitz ist ein sehr geringer. In Folge dieser ihrer Natur gebietet die Arithmetik über eine Art von Elementarübungen, wie sie leider keiner andern Schulwissenschaft zu Gebote steht. Ich denke an die jetzt übliche Methode, nach welcher das Kind zunächst nur in dem Kreise der Zahlen von 1 bis 10, dann bis hundert herumgeführt wird und hier die Zahlen auf verschiedene Weise aus kleineren oder grösseren entstehn sieht, so dass bei hinreichender Uebung das Einmaleins nicht mehr gelernt zu werden braucht, sondern, kann man sagen, als Niederschlag der mannigfaltigsten eigenen Erfahrungen sich von selbst in der Seele des Kindes festsetzt. Es ist, als ob man hier der oben angedeuteten Methode in der Schule der Natur gegenüberstände, nur dass diese hier noch durch das Kunstprincip der methodischen Stufenfolge unterstützt wird. Wenn nun schon ohne diese Hilfe in den ersten Lebensjahren z. B. die Gesetze des Gleichgewichts sich so einprägen, dass — zwar Tassen und Teller noch genug zu Boden fallen, aber doch im Ganzen — instinctiv die mannigfachsten Probleme des Gleichgewichts im Verhältniss zur Schwierigkeit der Sache mit auffallender Sicherheit gelöst werden, so liegt die Erwartung nahe, dass auf Grund dieser Uebungen, wenn sie eben nur lange genug fortgesetzt werden, allen zusammengesetzten Aufgaben einer höheren Stufe der Arithmetik ein leichtes Verständniss entgegen kommen werde. Bekanntlich ist eine ähnliche Art der Einführung wie jene für die Arithmetik auch für die Geometrie gesucht worden. Aber leider scheint das beste, was hier gelungen, der geistvolle uud vielverheissende Titel „ABC der Anschauung“ zu sein, denn weder Pestalozzi noch Herbart haben sich für ihre dahin zielenden Methoden Anerkennung verschaffen können. Auf manchen Elementarschulen soll dem Bedürfniss durch die sogenannte Formenlehre entsprochen werden, doch höre ich, dass man ausschliesslich Seh- und Sprechübungen in diesen Stunden betreibt und daher recht viel in ihnen gegähnt wird. Vielleicht wäre der Gegenstand anziehender zu machen, wenn den Kindern mehr Gelegenheit zur Handthätigkeit gegeben würde, indem man zahlreiche und mannigfaltige, in angemessener Stufenfolge geordnete Aufgaben stellte, Linien, Winkel, Dreiecke, Vierecke, Kreise von bestimmten Bedingungen zu zeichnen. Ich kann nicht übersehen, ob solche Vorübungen für die geometrische Anschauung sich im Massenunterricht bewähren würden; im Einzelunterricht, weiss ich, haben sie bisweilen in überraschender Weise das Verständniss und Interesse zu beleben vermocht.

Ob nun die aufklärende Wirkung jener arithmetischen Anschauungsübungen, wie man sie wohl nennen könnte, wirklich so bedeutend hervortritt, als man voraussetzen möchte? Es wundert mich und ich bedaure, dass man die Frage noch aufwerfen kann, aber ich glaube aus den Anständen, die auch die Fortschritte im Rechnen auf den unteren und mittleren Stufen nicht selten finden, schliessen zu müssen, dass der Erfolg doch nicht ganz der gewünschte und erwartete ist. Es lohnte wohl der Mühe zu untersuchen, worin die Schuld davon liegt, ob in der zu grossen Verschiedenartigkeit der Anlagen für die Mathematik, oder darin dass es nicht gelingen will, das Interesse dabei rege zu erhalten, denn das Princip ist ein unzweifelhaft gesundes.

Sollte es etwa im Fortgange des Unterrichts wünschenswerth erscheinen, über das eine oder andere Verfahren zu gebieten, das zu vollkommen klarem Verständniss in so jungen Köpfen nicht füglich gebracht werden kann, so halte ich es für unbedenkiich sie so lernen zu lassen, wie kleine Mädchen das Stricken lernen. Aber in allen Hauptsachen werden die Mathematiker sich mit Recht wohl immer scheuen, an Stelle der Einsicht, der ihre Wissenschaft so zugänglich

ist wie keine andere, die blosse Ueberlieferung zu setzen. Da ich ein Fremdling auf diesem Felde bin, so will ich mir, obwohl es sich nur um den Elementarunterricht auf höheren Schulen handelt, nicht gestatten, den Kennern des Fachs eigentliche Vorschläge zu machen. Aber eben als Fremdling darf ich anderseits gerade ungescheut, weil ganz anspruchslos, ein paar Einfälle aussprechen, die mir die Beobachtung in andern Theilen des bezeichneten Elementarunterrichts als möglicherweise den Zwecken des Rechenunterrichts förderlich erscheinen lässt. Würde nicht vielleicht die volle Einsicht in die einfachsten Rechnungsarten einer grösseren Zahl von Schülern gewährt werden, wenn jene noch länger, als schon geschieht, sich in kleinen Zahlen bewegten? Die grösseren Zahlen scheinen mir in Folge der längeren Zeit, die sie in Anspruch nehmen, den Ueberblick über den ganzen Verlauf der Operation und damit das Erfassen der Raison in derselben den schwächeren Köpfen zu erschweren. Wenn man der allgemein pädagogischen Forderung, jede Complication von Schwierigkeiten zu vermeiden, auf diese Weise nachkäme, so darf man zugleich annehmen, dass die Behandlung von ausgedehnteren Zahlenreihen später, nachdem der Zahlenbegriff zu grösserer Klarheit gediehn ist, ebenso leicht von der Hand gehen würde, wie vorher die der kleinen Zahlen; ist es der reiferen Auffassung doch ganz gleich, ob sie mit Einern oder Millionen umzugehn hat. Ein zweites Bedenken betrifft die Verwendung von Formeln auf den mittleren und vielleicht theilweise noch auf den höheren Stufen. Ich denke nicht an jene Formeln, welche dem Ausziehn der Wurzeln zu Grunde gelegt werden; diese mögen als allgemeine Umrisse des zu beobachtenden Verfahrens unentbehrlich sein, wenn sie auch mit der vorhin erwähnten Methode des Strickenlernens nichts gemein haben sollten. Aber jene andern, welche nach vorangehender Erläuterung des quantitativen Zusammenhangs zwischen den gegebenen und gesuchten Gliedern eines realen Verhältnisses aus dieser gewissermassen herausdestillirt bei allen nachfolgenden Beispielen als Leitung dienen, können zwar dem leicht fassenden Theil der Jugend ein anschauliches Bild des Gedankenganges bieten, doch kommen die Schwächeren, wie ich meine, durch die Darreichung dieser Krücke um den Anlass, die realen Verhältnisse in jedem Falle aufs neue zu durchdenken und dadurch allmählich zu derselben Einsicht zu gelangen, welche die Begabteren schon aus einmaliger Erwägung gewinnen.

Es gibt noch eine zweite Unterstützung des Gedächtnisses von weitgehendem Einfluss, welche zwar von der Einsicht, wie sie bisher besprochen wurde, verschieden, aber in der Wirkung ihr nahe verwandt ist. Während jene, die vorzugsweise auf dem Gebiete der Mathematik zur Geltung kommende Einsicht sich immer in klare Worte fassen lässt, kann diese wohl oft gleichfalls verständlich ausgesprochen werden, doch in vielen und vielleicht den wichtigsten Fällen bleibt sie in die Dunkelheit des Gefühls eingeschlossen. Ich nenne sie daher wohl am besten das Gefühl für Analogie. Woher kommt es, dass die Anfänge aller Wissenschaften mit einer Art von Schwierigkeiten verbunden sind, die im Fortgang sich mehr und mehr verlieren und der Grund sind, dass die ersten Schritte nur langsam nacheinander gethan werden können, bis man, wie es heisst, in die Sache „hineingekommen" ist? Offenbar hängt es mit der inneren Uebereinstimmung zusammen, die in allen Theilen derselben Wissenschaft bald deutlicher, bald versteckter sich zu erkennen gibt, oder wie Herder in allgemeinerem Sinne sagt, dass „man an jeder guten Uebung eine Form erhält, in die man zeitlebens andere schlägt." In den Sprachen tritt die Bedeutung und zum Theil sogar der Ursprung dieses gleichförmigen Zuges am klarsten zu Tage. Die Elemente der Lautgebilde, welche den kaum übersehbaren Reichthum des Wortvorraths einer Sprache ausmachen, die Silben, die in wechselnder Zusammenstellung wiederkehren, erschöpfen

in keiner Sprache auch nur entfernt die Möglichkeit der Combinationen aus den dem Menschen zustehenden Lauten, sondern die Lauteigenthümlichkeit der verschiedenen Sprachen besteht eben darin, dass die eine diese, die andere jene Gruppen derselben für ihre Zwecke verwendet, woraus sich erklärt, dass man schon bei sehr mässiger Kenntniss etlicher Sprachen ziemlich sicher unterscheiden kann, ob ein Wort, dessen Heimat nicht bezeichnet ist, einer von diesen und welcher es angehört, ob es englisch, italienisch, spanisch ist. Alle Deklinationen ferner, so gross auch auf den ersten Blick ihre Mannigfaltigkeit erscheinen mag, stammen aus einer oder allenfalls zwei Formen, ebenso die Conjugationen, und daher entspringt in beiden Fällen die unverkennbare Familienähnlichkeit zwischen den Formationsweisen derselben Gruppe. Wie um die Sprachen, so steht es nun um die Wissenschaften überhaupt. Dieselben Verhältnisse, dieselben Arten des Fortgangs und der Entwickelung, dieselben Consequenzen schlagen überall in tausendfach variirter Wandelung bald leiser, bald vernehmlicher durch und machen uns mit den Eigenthümlichkeiten, dem Charakter des wissenschaftlichen Feldes, auf dem wir uns bewegen, allmählich mehr undmehr vertraut.

Das Gefühl für Analogie ist in der Jugend sehr rege und lässt sich, wenn die Elemente einer Wissenschaft recht klar und scharf eingeprägt werden, für die schwierigeren Theile derselben oft sehr erspriesslich verwerthen. Wie die Bezeichnungen der Sprache Organe für die Auffassung der Dinge sind und wir meistens nur unterscheiden, was in der Sprache unterschieden wird, so sind die Elemente einer Wissenschaft Auffassungsformen für den weiteren Aufbau derselben. In der Schule der Natur bildet die Analogie die eigentliche Brücke, über welche das Kind von einer Erkenntniss zur andern gelangt, sofern beide derselben Art von Erfahrungen angehören, und ersetzt ihm das noch ganz mangelnde Organ für abstrakte Regeln. Daher geht ihm auch später noch alles leichter ein, wenn es mit dem Gefühl für Analogie erfasst werden kann. Die Pädagogik hat es nie übersehn und hat vielfachen Gebrauch davon gemacht, namentlich im Sprachunterricht. Wenn wir z. B. Flexionen üben wollen, so geben wir Paradigmen, d. h. Formen, welche das Muster für alle Abwandlungen einer ganzen Gattung bilden, auf die sie in analoger Weise zu übertragen sind. Dies ist nun einer der einfachsten Fälle, aber das darin liegende Princip gestattet eine viel weiter gehende Verwendung und erweist sich nicht selten als ein durchaus brauchbares Surrogat oder mindestens als eine zweckmässige Stütze für die abstrakt ausgesprochene Regel. Die Jugend muss ja auch zum Verständniss und zu sicherer Aneignung der ätherischen Regel herangebildet werden, doch pflegen die Flügel des Geistes, durch welche wir in abgezogenen Denkformen von einer Spitze zur anderen, von einem Begriff zum andern Bahn finden, nur langsam zu wachsen und es wäre also mit Dank anzunehmen, wenn eine früher zur Entwickelung kommende Fähigkeit uns ihre Dienste derweilen zur Verfügung stellen wollte. Ein Schulmann beklagte einmal, dass die syntaktischen Regeln trotz der entschieden besseren Fassung, die sie in neuerer Zeit gewonnen, doch noch immer nicht den gewünschten schnellen Erfolg hätten, und setzte unmuthig hinzu, es stehe um die Wirkung dieser Regeln fast ähnlich wie um die der alten Gewehre, von denen man sagte, dass jeder durch sie getödtete Feind soviel Blei koste, als er wiege. Und freilich wäre es ein ebenso grosser wie nicht zu verhoffender Gewinn, wenn wir syntaktische Regeln zu schaffen wüssten, von denen jede auf die erste, zweite Mittheilung ihren Mann nähme. Auch in dieser Beziehung erscheint die Mathematik beneidenswerth. Sie hat ihre algebraische Sprache, durch welche für ihr Gebiet jenes Problem fast gelöst ist. Um die Wohlthat dieser Erfindung hinlänglich zu würdigen, braucht man nur etwa die Formel des binomischen Lehrsatzes in Worte zu übersetzen und dann zu vergleichen, welcher fast unübersehbar lange

Satz mit Hilfe der algebraischen Zeichen in eine kurze Zeile zusammengepresst wird! Leider lässt es sich eben nicht hoffen, dass diese Sprache je auf andere Gebiete zu übertragen sein wird, man musste sich daher nach einem andern Behelf umsehn und fand ihn in dem Beispiel, das in den besseren Sprachlehren unserer Tage immer mehr und mehr zur Unterstützung der vorgetragenen Regeln verwandt wird und offenbar diejenige Form ist, in welcher das Gefühl für Analogie innerhalb der Syntax in Anspruch genommen wird. Der Versuch Ruthardts, dem Beispiel eine noch viel bedeutsamere Rolle zu übertragen, scheint freilich als ein verfehlter bezeichnet werden zu müssen, doch möchte ich vermuthen, dass die Schuld davon weniger in dem leitenden Gedanken als in der Art der Ausführung liegt. Die von Ruthardt gewählten Beispiele waren, so viel ich mich erinnere, zu breit, das Licht vertheilte sich auf eine grössere Fläche, während es, um den Zweck zu erreichen, auf den Punkt zu concentrieren war, welcher durch das Beispiel ins Klare gesetzt werden sollte. Wenn es gelänge, alle syntaktischen Regeln durch Beispiele von wenigen Worten zur Deutlichkeit einer klaren Anschauung zu bringen, so würde ein mässiges Gedächtniss wohl im Stande sein, eine reiche Fülle von einfacheren und feineren syntaktischen Beziehungen in Gestalt solcher concisen, den abstrakten Inhalt der Regeln treu wiedergebenden und doch der lebendigen Erscheinung näher stehenden Formeln sicher zu fassen und durch immer erneute Wiederholung unterstützt treu zu bewahren. Wenigstens würden diese einen beträchtlichen Theil der Regeln ersetzen können und so dem Reste, der in solche Form nicht zu übertragen wäre, eine grössere Frische der Auffassung sichern, was ohne Zweifel für diesen ein Gewinn wäre, da die mittelmässigen Köpfe fast bei nichts so leicht ermüden als bei einem umfassenden Pensum von abstrakten Sprachregeln. —

Schleiermacher (bei Schrader) sagt: „Das Festhalten ist nothwendige Folge des Interesses an einer Sache, das Gedächtniss selbst ist nichts anderes als das momentane Product des natürlichen Interesses.“ Es mag auf sich beruhn bleiben, ob dieser Satz als wissenschaftliche Aufstellung uneingeschränkten Beifall verdiene, ob wirklich das gedächtnissmässige Festhalten stets und nur von dem Masse des Interesses abhänge. In seiner Anwendung auf die Pädagogik hat er jedenfalls volle Berechtigung. Denn es wird nicht zu bestreiten sein, dass man mit grösserer Energie der Aufmerksamkeit aufnimmt, was Interesse erregt, und dass also auch die Jugend sich als dauernden Besitz dasjenige am besten aneigne, was mit lebhaftem Interesse von ihr vernommen wird. Es liegt aber darin zugleich die Weisung für den Lehrer, seine Mittheilungen auszuwählen und zu bemessen nach dem Interesse, das er bei der Jugend voraussetzen darf. Das Wort Interesse an sich ist freilich ein sehr dehnbarer Begriff und könnte in so allgemeinem Sinne genommen werden, dass jedes Motiv zum Lernen, sogar die äusserlichsten, Lohn und Strafe darunter mitbegriffen wären. Allein Schleiermacher spricht von einem „natürlichen Interesse“ und schliesst damit diese Deutung aus. Es fragt sich nun, ob die heute übliche Auswahl und Folge der Wissenschaften, welche in das System unserer Schulbildung aufgenommen sind, mit einer solchen Forderung bestehn könnte. Wer etwa glaubt, dass das Interesse des früheren Jugendalters nur für Märchen und Indianergeschichten zu erregen sei, müsste allerdings die Sache der Schulwissenschaften, sobald sie an dem Masse des natürlichen Interesses gemessen werden sollen, als eine verlorene ansehn. Wer aber die Jugend genauer kennt, wird anderer Meinung sein. Man beobachte nur die stillen, selbstgewählten Beschäftigungen der Kinder und man wird oft über die Beharrlichkeit erstaunen, mit welcher sie eine Thätigkeit betreiben, die uns höchst trocken und unergiebig erscheint, wie sie namentlich, wo ein Besitz irgend einer Art

zu erwerben und zu erweitern ist, ihr Herz an Dinge heften können, die weitab von der Märchenwelt und bisweilen sogar weit von ihrem Verständniss liegen. Dieselbe Genügsamkeit oder wenn man will Weitherzigkeit des Interesses zeigen sie auch im Verkehr mit Erwachsenen, und wir dürfen sicher annehmen, dass unter der Zahl der Schulwissenschaften keine einzige ist, für welche nicht, wenn sie nach Form und Mass sich den Bedürfnissen der Kindesnatur anbequemt, ein freies Interesse schon früh zu gewinnen wäre. Nicht minder kräftig als seine Fähigkeit leibliche Nahrung zu assimiliren ist die für geistige Speise.

Damit soll jedoch, wie sich von selbst versteht, nicht gesagt sein, dass jede Beschäftigung dem Interesse des Kindes gleich nahe liege. Vielmehr ist es für den Unterschied derselben sehr empfindlich und hat seine erklärten Lieblinge. Ob der Geschmack seiner Zunge immer dem Zuträglichen und Gesunden den Vorzug gibt, wäre wohl zu bezweifeln; sein Geschmack in Auswahl der Stoffe, mit denen es sich geistig nährt, verdient alle Anerkennung. Denn was enthalten seine Lieblingsbücher? Bilder von Menschenart und Menschenschiksal, Wunder der Natur und was ihm von diesen nur wenig verschieden ist, die schrankenlose Phantastik des Märchens; Speisen, welche, wenn sie nicht übermässig gewürzt werden, seinem Alter eine durchaus gesunde Nahrung bieten. Denn der kindliche Geist wird dadurch über die Scholle der täglichen Erfahrung in eine ungemessene Weite hinausgetragen, in deren Boden doch alles edlere menschliche Denken, Thun, Empfinden seine Wurzeln schlagen muss.

Die Schule hat die Berechtigung dieses Geschmacks längst anerkannt und ihm sowohl durch den Inhalt des Lesebuchs als durch einzelne Lektionen zu entsprechen gesucht. Schade nur, dass die Gaben dieser Art auf der untersten Stufe nicht reichlicher ausfallen, denn Gegenstände wie Naturgeschichte (besonders Zoologie) bereiten zugleich den Boden des kindlichen Gemüths für die Aufnahme anderer Dinge, welche nicht mit soviel Reiz ausgestattet sind. Die Stimmung wird der Schule günstiger, die Schule wird von den Kindern mit andern Augen angesehn, wenn die Lieblingsgestalten ihrer Phantasie dort wohlaufgenommene Gäste sind. Auch lernen die Kinder bei solcher Gelegenheit am leichtesten die Kunst, ein und demselben Gegenstande andauernd still zu halten, was ja eine Voraussetzung für alles ernste Lernen ist. Und endlich, die Entwickelung, die der kindliche Geist in diesen Stunden erfährt, schafft einen Zuwachs an Kraft und kommt allem andern, was daneben getrieben wird, zu gute.

Die biblische Geschichte kann auf der untersten Stufe, wenn sie sich mit einer mässigen Zahl von Namen behilft, in gleichem Sinne wie die Naturgeschichte wirken. Dass die weltliche Geschichte hier meistens ganz fehlt, ist sehr zu bedauern; das Kind hungert in diesem Alter nach nichts so sehr als nach Geschichten im Stile Herodots und man verschafft sich den erfrischenden Anblick jener glänzenden Kinderaugen, die jedes Wort zu haschen und festzuhalten suchen, am sichersten, wenn man gelegentlich aus dieser Quelle schöpft. Auch die deutschen Stunden lassen sich, soweit die nöthigen Uebungen im Lesen, Verstehen und Schreiben Raum geben, in ähnlicher Weise verwerthen. Ausserdem möchte ich für diese Stunden eine besondere Art von Gedächtnissübungen empfehlen, die nicht blos als Mittel zur Belebung des poetischen Interesses, sondern auch als Anleitung zu gutem Vortrag die darauf gewandte Zeit zweckmässig ausnutzen. Ich meine die Uebung, auf wiederholtes Vorsprechen Gedichte zu lernen. So oft ich Erfahrungen darüber sammeln konnte, war ich über die Fortschritte in der Schnelligkeit der Aneignung erstaunt, die meistens schon nach kurzer Zeit hervortraten. Während zu Anfang jede einzelne Zeile mehrmals vorgesagt werden musste, ehe auch nur ein mässiger Theil der Kinder sie nachzusprechen

im Stande war, gab es nach etwa zwei Monaten nicht wenige, welche vierzeilige Strophen auf das erste Hören ohne Anstoss wiederholen konnten. Diese Uebungen halte ich zugleich für den einzigen Weg, dem widerwärtigen Absingen der Verse vorzubeugen, und rathe daher, dass man in diesem Alter Gedichte nie anders als auf Vorsprechen lernen lasse. Die angedeuteten Erfolge werden freilich nur dann eintreten, wenn man in der Auswahl der Gedichte den Geschmack der Kinder trifft, der bekanntlich wie der des Volkes besonders dem Heldenhaften zugewandt ist. Ich erinnere mich z. B., dass Uhlands Blinder König in jeder Beziehung die beste Wirkung that.

In den Kreis dieser Stunden, welche lehren und bilden, indem sie anziehende Unterhaltung bieten, muss auch die Geographie gezogen werden, wenn der Unterricht darin schon in diesem Alter Theilnahme finden und ein dauerndes Interesse für den Gegenstand begründen soll. Man erwäge, wie schwer es den Kindern werden muss, eine Landkarte zu begreifen, ja nur die Theile derselben einzeln und in ihrem Zusammenhange verständig ins Auge zu fassen. Diese Formen sind ihrer absoluten Unregelmässigkeit wegen mit den gewöhnlichen Hilfsmitteln der Anschauung gar nicht zum Bewusstsein zu bringen; auch ein Grundriss der heimatlichen Stadt kann die Augen nur wenig darüber öffnen. Man muss deshalb die wunderlichen Linien mit Beziehungen, denen die Vorstellung des Kindes zugänglich ist, zu beleben suchen, ohne noch das Gedächtniss für Namen ernstlich in Anspruch zu nehmen. Mag der Atlas eine Zeit lang immerhin für nichts weiter als ein räthselhaftes Bilderbuch gelten, diese Vorübungen enthalten den Keim zu einer künftigen lebendigen Anschauung der Länderformen. Ein eingehenderes Interesse wird kaum besser erreicht werden, als indem man von mancherlei merkwürdigen Reisen erzählt, welche die Phantasie des Kindes angenehm beschäftigen und sie reizen, die darin auftretenden lokalen Verhältnisse, wenn sie auf der Wandkarte dargelegt werden, mit Aufmerksamkeit zu verfolgen. Ist das Bild erst als der Schauplatz von Land- und Seereisen begriffen, dann führen kleine Aufgaben, unter gewissen Bedingungen den Weg zwischen zwei gegebenen Punkten zu finden, allmählich zu einiger Vertrautheit mit der Darstellungsweise der Karte, und nun ist das Kind soweit, dass es weder durch die senkrechte Stellung derselben noch durch die bunten Farben gehindert wird, sich das Bild in eben solcher Weise vorzustellen wie den Boden der Strassen, durch die es täglich nach und von der Schule wandert, und der Gegenden, in die es auf Spaziergängen gekommen. Der Kreis aber, aus welchem man die grundlegenden Elemente herauszugreifen hat, wäre viel zu beschränkt, wenn man nach einer vielfach empfohlenen Methode das Bild der heimatlichen Provinz dazu benutzen wollte, wie diese auch in allen andern Beziehungen ein zu enges Feld bietet. Woher soll den Kindern das Interesse kommen, die Flüsse und Flüsschen der Provinz zu merken und die Städte, die daran liegen? Diese haben zu wenig Unterscheidendes und gerade die Kontraste sind es, mit welchen zu Anfang am meisten geschafft wird. Der kindlichen Theilnahme liegt Amerika viel näher als die nächste Stadt, wie sie in der Naturgeschichte lieber vom Elephanten und Löwen erzählen hören als von Hund und Katze. Es wird daher wohl richtiger sein zu sagen, dass das Interesse für die geographische Kunde der Heimat durch das für Amerika angeregt wird als umgekehrt. Ueberhaupt findet man seine Rechnung am besten, wenn man die Vorstellung des Kindes zunächst mit der Ahnung eines unüberschaubar grossen Ganzen erfüllt, dem auch seine eigene Wohnstätte angehört; das Kind hat einen viel stärkeren Zug zur Vorstellung des Unendlichen, als man erwarten möchte. Man erzähle ihm also von der wunderbaren Bewegung der Erde, von Tag und Nacht, Sommer und Winter in verschiedenen Gegenden, von Reisen unter dem Aequator und in der Nähe der Pole, von der Reise des

Columbus, durch welche ein neuer grosser Erdtheil entdeckt wird, von Schnee- und Feuerbergen, von Sahara und Niagara, kurz von Erscheinungen und Begebenheiten, die an das Märchenhafte grenzen, aber ohne Uebertreibung. Da wird das Kind mit Aufmerksamkeit zuhören, mit grösserer, als wenn wir sofort, seien es auch die besten Trümpfe unserer Provinz ausspielen und von unseren Werdern, Danzig, Marienburg erzählen, Dingen, die es noch kaum fassen kann. Ist auf diese Weise das Interesse für Länder und Meere angeregt, dann schenkt es auch den Formen derselben hinreichende Theilnahme, um sie zu unterscheiden und ihre Namen sich einzuprägen, und hat man erst eine kleine Zahl von Namen so gesichert, dass sie an den betreffenden Dingen haften, so lässt sich der Erwerb bei vorsichtigem Weiterschreiten von Stunde zu Stunde vermehren und die Summe ist am Ende eines Halbjahrs nicht unerheblich. Natürlich muss die in jeder Stunde wiederholte Auffrischung des Gelernten zum Erfolge das ihrige beitragen. Zugleich wird man die erfreuliche Erfahrung machen, dass Kinder dieses Alters die Situationsverhältnisse sich ziemlich leicht aneignen und ohne eine andere Uebung als das wiederholte Suchen und Finden auf der Karte, sobald die Bezeichnung nach den Weltgegenden ihnen geläufig geworden, die Lage der Länder und Orte bald ohne Karte angeben lernen. Es würde übrigens noch mehr zu erreichen sein, wenn wir einen passenden Atlas für Anfänger hätten, denn die vorhandenen geben viel zu viel Namen und zwar in einer so kleinen Schriftart, dass das Kind, selbst wenn es unter der verwirrenden Menge den richtigen herausfindet, ihn zu lesen oft Schwierigkeit hat. —

Im Vorhergehenden ist erwogen, welche Unterstützung das Gedächtniss theils an der Einsicht, theils an dem Interesse findet. Wo solche Mitwirkung in genügendem Masse vorhanden, ist, was das Gedächtniss und was die anderen Fähigkeiten des Geistes leisten, kaum noch zu unterscheiden. Wie leichte Körper auf einem dahin fliessenden Strom wird der Gedächtnissstoff von der geweckten Einsicht oder dem angeregten Interesse mitgetragen. Aber es gibt Schulwissenschaften, die zwar weder die Einsicht, noch das Interesse unthätig lassen, aber unverhältnissmässig grosse Ansprüche an das Gedächtniss stellen, so dass vielfach nichts anderes übrig bleibt als die Last als solche in Betracht zu ziehn und auf die besten Mittel und Wege zu sinnen, wie sie bewältigt werden kann. Wir werden also gewissermassen den Mechanismus des Gedächtnisses selbst in's Auge fassen und zusehn müssen, unter welchen Bedingungen dieser am leichtesten arbeitet. Namentlich sind es die Sprachstudien, welche Aufgaben dieser Art stellen, doch wird, was sich hier ermitteln lässt, nicht blos im Dienste der Sprachstudien sich nutzbar erweisen, sondern, wenngleich in geringerem Masse, auch auf anderen Gebieten des Unterrichts Beachtung verdienen, da ja fast alle hin und wieder mit bedeutenderen Massen von stofflichem Material zu schaffen haben.

Schrader verlangt, dass in den unteren Klassen auf eine „methodische Ausbildung des Gedächtnisses" hingearbeitet werde. Mir ist nicht bekannt, ob jemals eine Methode für solchen Zweck aufgestellt und in ihren Einzelheiten beschrieben ist. Aber der Ausdruck gibt zu denken. Ohne Zweifel wird das Gedächtniss auch ohne Methode durch die blosse Uebung, durch vielfachen Anlass es zu brauchen ausgebildet d. h. seine Kraft gesteigert, und da die höhere Schule es nie an Aufgaben hat fehlen lassen, welche das Gedächtniss anspannen, so sind sicherlich zu jeder Zeit aus diesen Anstalten mehr oder weniger Schüler hervorgegangen, welche in ihre reiferen Jahre ein vortreffliches Gedächtniss als die Frucht ihrer Schuljahre mitnahmen. Gute Köpfe finden die Wege zu einem vorgesteckten Ziel, ob man sie ihnen weist oder nicht. Die Wirkung einer methodischen Ausbildung wird also sich darin zeigen müssen, dass es einer grösseren, vielleicht der grössten Zahl der Schüler durch sie möglich wird, nicht nur den

Forderungen der Schule, sofern sie auf gedächtnissmässiges Festhalten gerichtet sind, zu genügen, sondern auch mit einer umfassenderen Fähigkeit in dieser Beziehung in ihren künftigen Beruf einzutreten. Solche Annahme führt dann auf die Vorstellung von mehreren Verfahrungsweisen, von welchen die eine der ungebildeten Kraft nahe liegt und deshalb von ihr meistens gewählt wird, aber nur in den selteneren Fällen zum Ziele führt, während die andere, ein Ergebniss des Nachdenkens, auch der schwächeren Kraft das Ziel erreichbar macht. Man denkt etwa an den Unterschied zwischen dem Natur- und dem Kunstschwimmer, von welchen jener in diesen umgebildet wird, indem man an Stelle der wilden und kraftverzehrenden Bewegungen, die dem Naturschwimmer eigen zu sein pflegen, ihm die ruhigen und doch vollkommen ausreichenden Bewegungen des Kunstschwimmers zur Gewohnheit macht und dadurch seine Ausdauer steigert. Es ist eine Kunst, da nicht leicht einer von selbst darauf verfällt, und doch auch wieder Natur, da das Verfahren den Bedingungen des Schwimmens am besten entspricht. Will man sich nun an der Aufgabe versuchen, eine zweckmässige Methode für die Ausbildung des Gedächtnisses zu finden, so wird es zunächst erforderlich sein, dass man sich an die Bedingungen erinnere, unter welchen überhaupt dauerhafte Eindrücke im Gedächtniss zu Stande kommen.

Von welcher Art die Eindrücke sind, die die Bürgschaft eines längeren unveränderten Bestehens in sich tragen, ergibt sich von selbst: sie müssen klar und deutlich sein. Dergleichen Eindrücke werden nun auf zwei verschiedenen Wegen geschaffen. Entweder bietet sich dieselbe Anschauung in häufiger Wiederholung dar und prägt sich uns, obwohl wir jedesmal nur geringe Aufmerksamkeit ihr zuwenden, mit der Zeit mehr und mehr ein. Oder eine Anschauung reizt gleich bei ihrem ersten Erscheinen unsere Aufmerksamkeit in hohem Grade, wird sofort als scharfes Bild aufgenommen und bedarf nur einer selteneren Wiederholung, um unser Eigenthum zu werden. Jene Wirkung könnte man mit der Bildung eines Wagengeleises auf hartem Wege vergleichen, zu dessen Vertiefung jeder einzelne Wagen nur wenig beträgt, während diese in der Weise erfolgt, wie etwa ein schwerer Körper in schneller Bewegung sich tief in den Boden einbohrt. Von Erwerbungen der ersten Art ist ein grosser Theil der geistigen Entwickelung in unseren ersten Lebensjahren und alles, was dieser gleich steht, abhängig. Es sind die fort und fort auf dieselbe Stelle fallenden Tropfen, die im Laufe der Zeit Wunderbares leisten, aber eine beträchtliche Zeit ist auch die nothwendige Bedingung ihrer Wirksamkeit und ihre Erfolge sind leicht lückenhaft und bei verschiedenen sehr verschieden. Auch für die Schulbildung wird manches in solcher Weise erreicht, doch liegt es, wie natürlich, ausserhalb der besonderen Veranstaltung der Schule. Der Weg, auf dem diese zu wirken sucht, ist der zweite und muss dieser sein. Sie sucht den Anschauungen, welche sie einprägen will, sofort eine möglichst helle Beleuchtung zu schaffen und daher die Umstände herbeizuführen, unter welchen auf diese am meisten zu rechnen ist. Was wir hier im Bilde Beleuchtung nennen, ist die grössere oder geringere Energie der Aufmerksamkeit, die einem Gegenstande zugewendet wird. Sie erfolgt oft ohne unseren Willen, aber wir sind auch im Stande sie willkürlich stärker oder schwächer wirken zu lassen. Wenn der reife Mensch sich etwas merken will, das ihm für seine Zwecke wichtig scheint, so drückt er sich absichtlich die Vorstellung so zu sagen tiefer ein; wir haben das deutliche Bewusstsein, dass wir in diesem Punkte etwas über uns vermögen. Auch der reifere Knabe ist dieser Selbstbestimmung schon in erheblichem Masse mächtig, der Knabe in dem Alter, in welches die methodische Ausbildung des Gedächtnisses zu verlegen ist, viel weniger. Hier muss die Kunst des Erziehers sich darauf richten, das schwächere natürliche

Interesse durch Benutzung aller Vortheile, welche sich für die Sicherung gewonnener Eindrücke benutzen lassen, zu unterstützen; hier ist der Ort, wo die „methodische Ausbildung des Gedächtnisses“ am nöthigsten und die Gelegenheit, sich über ihre Erfordernisse aufzuklären, am reichlichsten vorhanden ist. Was mir in dieser Rücksicht der Beachtung besonders werth scheint, werde ich andeuten, indem ich beispielsweise das Verfahren im ersten Stadium des Lateinlernens in seine methodischen Elemente zu zerlegen unternehme.

An das Lateinlernen pflegen die Kinder mit grosser Lust zu gehn, wie ja die Lernlust in diesem Alter überhaupt als Regel, nicht als Ausnahme gelten darf. Das Lateinische ist die erste fremde Sprache für sie, auch sehen sie darin gewissermassen den Adelsbrief der höheren Schule, der nun anzugehören sie sich mit einigem Stolz bewusst sind. Wer sollte nicht wünschen, dass diese Lust recht lange vorhielte. Meiner Ansicht nach ist es auch zu erreichen, wenn man mit der richtigen Schätzung der für die Mehrzahl der Kinder auf diesem Wege liegenden Schwierigkeiten an seine Aufgabe geht und danach sein Verfahren einrichtet. Es ist längst ausgesprochen, dass das Kind zunächst lernen müsse, wie es zweckmässig lerne. Begabte Kinder finden sich freilich auch in dieser Kunst allein zurecht, aber die schwerfälligeren — der Theil, auf welchen immer vorzugsweise Rücksicht zu nehmen — müssen sich oft sehr quälen und ihre Lernlust kann erheblich leiden, ehe sie die zweckmässige Weise des Lernens selbst finden. Einsam lernende Kinder pflegen die Reihen, die sie sich einprägen sollen, viel zu schnell und ohne die nöthige Anspannung der Aufmerksamkeit zu überlaufen und versäumen wohl gar sie angemessen zu theilen. Darum wäre zu wünschen, dass Uebungen dieser Art hinreichend lange Zeit lediglich unter Beihilfe des Lehrers vorgenommen werden könnten; und so lange die gegenwärtige Bemessung des Pensums für die unterste Stufe die nöthige Musse dafür nicht gewährt, so lange man den strengeren Forderungen in dieser Beziehung nicht vollkommen entsprechen kann, muss wenigstens das irgend Zulässige dafür geschehn. Es darf genügen, wenn die zu lernenden Vokabeln in der Schule nur vor- und nachgelesen werden, denn das Einzelwort steht eben für sich allein; dagegen die Flexionen, welche das Muster bilden für die Abwandlung sehr zahlreicher Klassen von Wörtern, erfordern die grösste Sorgfalt, die ihnen nur in der Schule zu Theil werden kann.

Die gemeinschaftliche Thätigkeit des Lehrers und Kindes, abgesehn davon dass sie dem letzteren schwere Stunden erspart, führt mannigfaltige Vortheile mit sich, die alle dahin zusammenwirken, dass der erste Eindruck des Memorierstoffs unter den günstigsten Umständen erfolgt und in das volle Licht der Aufmerksamkeit tritt. Der erste Eindruck aber, dies gilt für Kinder wie für Erwachsene, als derjenige, der durch den Reiz der Neuheit unterstützt wird, ist an sich schon ausgiebiger als unter gleichen Bedingungen die folgenden. Wird nun durch Vor- und Nachsprechen gelernt, so ist einmal dem Kinde der Umweg durch das todte Buch erspart, dessen Inhalt erst aus den Buchstabenbildern in hörbare Laute übertragen werden muss; es vernimmt unmittelbar durch die lebendige Stimme, was es sich merken soll, und um so wirksamer, wenn die einzelnen Glieder der Reihe in solchem Zeitmass aufeinander folgen, dass jeder Theil derselben in der Seele des Kindes voll auszuschwingen Raum hat, wozu es im einsamen Lernen nicht leicht kommt. Ferner kann der Lehrer die Aufmerksamkeit für fremdartige, störende Eindrücke viel vollständiger abblenden, als zu Hause der eigene meistens flatterhafte Wille des Kindes. Auch wird das Interesse erhöht durch die Möglichkeit, den allmählich wachsenden kleinen Erwerb sofort einer Autorität gegenüber auszuweisen und im Gefühl des Gelingens neue Kraft für weitere

Bemühungen zu gewinnen. Endlich trägt noch der unschuldige Wetteifer mit andern Kindern das seinige bei, die vorhandene Kraft anzuspannen.

Ein solches Verfahren kostet freilich Zeit, aber diese scheinbare Zeitverschwendung dürfte sich bei genauerem Zusehn als eine durchaus zweckmässige Ausnutzung der Zeit erweisen, insofern sie nöthigt, den Stoff nur in solchem Masse darzureichen, wie es für die weiteren Erfolge am förderlichsten ist. Das Gedächtniss hat nämlich, besonders in der Jugend, eine verführerische Leichtigkeit, den ihm dargebotenen Stoff so zu sagen unbesehens in sich aufzunehmen und sich so weit einzuverleiben, dass er in nächster Zeit ohne Anstoss reproduciert werden kann, aber weil er nicht Wurzel geschlagen, hat er keine treibende Kraft und welkt bald dahin. Daher die so häufig zu machende Beobachtung, dass Kinder, die sehr leicht lernen, d. h. jene gefährliche Gabe in grösserem Masse besitzen, das Gelernte schnell wieder vergessen, während andere, die schwer lernen und den Gedächtnissstoff nicht anders sich aneignen können, als indem sie ihn längere Zeit in sich umherwälzen, dafür durch seinen dauernden Besitz entschädigt werden. Wenn das Lernen ohne rechte Beachtung des zu lernenden nun in jedem Falle schon vom Uebel ist, so ist es dies in besonders hohem Masse, wo es sich um die Aneignung von Elementen handelt, auf welchen nachher fortzubauen ist. Ich erinnere hier an das, was oben über das Gefühl für die Analogie und die Hilfe angedeutet wurde, welche dieses dem Gedächtnisse leistet. Von der Klarheit, mit welcher die ersten Eindrücke einer gewissen Art aufgenommen werden, hängt das Mass in der Leichtigkeit der Auffassung für die nachrückende Masse ab. Die Anfänge jeder Wissenschaft, am deutlichsten die in allen Sprachstudien, haben daher den hohen Werth von Organen, durch deren Mitwirkung das Nachfolgende assimiliert, leichter aufnehmbar gemacht wird; eine besondere Form jenes Satzes, den ich irgendwo einmal ausgesprochen gefunden, dass „uns mit jeder neuen Erfahrung ein neuer Sinn“ zuwachse. Diese Bedeutung können die Elemente aber nur dann gewinnen, wenn ihnen soviel Boden gewährt wird, als sie zu kräftiger Bewurzelung nöthig haben.

Dichtgesäetes Getreide gibt meistens nur Hungerähren; bis zu einer gewissen Grenze heisst es: je weniger Saat, desto reicher der Ertrag des Feldes. So habe ich mir von Landleuten sagen lassen, und wenn man den beiden Theilen eines Vergleichs eine innere Solidarität zutrauen darf, so muss ich geneigt sein es für richtig zu halten, denn so oft ich mich entschloss auf meinem pädagogischen Felde an der Aussaat der ersten Zeit noch etwas mehr zu sparen, habe ich bis jetzt immer die Erfahrung gemacht, dass das Resultat nach Verlauf eines Jahres befriedigender ausfiel. Freilich muss auch dies seine Grenze, sein Mass haben. Es ist ein Uebelstand bei allen pädagogischen Erörterungen, dass das wichtigste, was in ihnen festzusetzen, das Mass oft so überaus schwer zu bezeichnen ist. Ueber die Prinzipien sind wir im Grunde alle einverstanden, nur wie weit eins auf Kosten des andern in den Vordergrund treten solle, darüber sind die Meinungen verschieden. Um nun einigermassen anzudeuten, welches Mass im Vorschreiten ich für geboten halte, will ich bemerken, dass ich dem Schema der ersten regelmässigen Deklination das der zweiten nicht eher als im Abstand von einigen Wochen folgen zu lassen rathe und für das Einüben der ersten Conjugation mir mindestens ebenso viel Zeit gönne als für das der übrigen drei zusammen. Es darf nicht übersehen werden, dass, wenn von zwei ähnlichen Typen der zweite dem ersten zu schnell folgt, die Sicherheit des ersten dadurch viel mehr gefährdet wird als durch eine ansehnliche Masse von ganz Verschiedenartigem, während später, sobald die erste Form einer mannigfaltigen Entwickelung hinlänglich Zeit gehabt sich zu befestigen, die Variationen derselben in ihrer Eigenthümlichkeit um vieles leichter auseinander-

gehalten werden. Wenn einem neugewonnenen wichtigen Inhalt des Gedächtnisses zu Theil wird, was ihm gebührt, eine Stelle, um die er nicht mit anderem zu kämpfen hat, so tritt unseren Bemühungen eine Unterstützung zur Seite, an die wir kaum zu denken geneigt sind. Herder sagt in einer seiner Schulreden: „Wir haben einen mächtigen Mitarbeiter, die Zeit.“ Gewiss richtig und beherzigungswerth in mannigfachem Sinne, auch, wie ich meine, in Betreff der stillen Nachwirkung wohlangelegter erster Eindrücke. Die Geistesarbeit ist keineswegs wie ein Gewebe, das der Meister am Morgen genau in demselben Zustande wiederfindet, wie er es Tags vorher verlassen. Die Kräfte der Seele bemächtigen sich vielmehr jedes Stoffes, der mit Bewusstsein aufgenommen ist, und arbeiten daran ohne unseren Dank, auch während er jenseits „der Schwelle des Bewusstseins“ liegt. Wer hätte nicht schon die Erfahrung gemacht, dass ein Name, den er vergebens suchte, eine Aufgabe, an der er sich erfolglos abmühte, ein Gedanke, der nicht klar werden wollte, nach einiger Zeit, wie man sie wünschte, bei leisem Anstoss wie reife Früchte vom Baume herabfielen? Dies findet man auch bei Kindern, wenn man z. B. irgend eine Flexionsreihe ihnen durch wiederholtes Vorsagen geläufig machen will und dabei ähnlich wie der Maler verfährt, der die gewünschte energische Farbe durch mehrmaliges Auftragen schwächerer Lagen herausbringt, indem man an mehreren aufeinanderfolgenden Tagen dieselbe Reihe vorführt. Zwischen einem Tage und dem andern ist alsdann nicht selten die Fähigkeit sicherer Aneignung merklich gewachsen.

Wenn demnach ein längeres Verweilen bei den Anfängen kein Aufenthalt, sondern vielmehr es von Vortheil ist, die Elementarschüler bei den ersten Gebilden der fremden Sprache möglichst lange zu beschäftigen, weil sie auf diese Weise immer mehr an ihnen unterscheiden und gemäss der Erfahrung, dass jede Anschauung, je mehr Merkmale in ihr aufgefasst werden, um so deutlicher und klarer sich einprägt, allmählich ein dauerndes Bild von ihnen gewinnen, so dürfte als ein Mittel dazu sich die Uebung empfehlen, jedes fremde Wort nicht nur seinen Lauten nach sehr klar artikuliert vorzusprechen und seine Wiederholung in gleicher Weise zu verlangen, sondern es auch von Seiten seiner äusseren Lautform, der Buchstaben ins Auge zu fassen und wiedergeben zu lassen. Die Ausbildung des Buchstabensinns ist ohnedies eine Aufgabe, welche auf dieser Stufe in jeder Weise Förderung verdient.

Dass die schneller fassenden Geister durch die langsamen Köpfe bei so vorsichtiger Behandlung der Elemente zurückgehalten werden, hat wenig zu sagen, sie freuen sich ihrer Musse; aber wenn die gutgemeinte Gründlichkeit dazu führt, dass sich die bleierne Atmosphäre der Langweile und Schläfrigkeit auf die ganze Schaar herabsenkt, dann wird freilich der Erfolg aufs bedenklichste in Frage gestellt. Um diese Klippe zu meiden, muss man über mannigfaltige an das vorliegende geknüpfte kleine Aufgaben gebieten, welche die Jugend munter zu erhalten vermögen. Jedenfalls stellt es sich bald heraus, ob man den richtigen Weg eingeschlagen. Denn wenn diese sorgsame Vorbereitung, diese erste Beackerung und Lockerung des geistigen Saatfeldes ihrem Zwecke entspricht, so wird nicht nur die Frische der Kleinen und ihre Lust am Lateinischen ununterbrochen vorhalten, sondern auch das Verlangen, zu neuen und grösseren Aufgaben geführt zu werden, bald unverkennbar zu Tage treten, und sobald von solchem Eifer erst ein grösserer Theil der Klasse ergriffen ist, so entzündet sich daran auch wohl die trägere, stumpfere Masse, denn der vernehmlich angegebene Takt des Gleichschritts übt auch auf geistigem Gebiet seine mitreissende Gewalt. Welcher grosse Gewinn in einem Erfolge dieser Art liegt, ist sofort klar, wenn man bedenkt, wie sehr im anderen Falle die Kraft des Lehrers durch das

verdriessliche Ordnunghalten unter theilweise gelangweilten Schülern von seiner eigentlichen Aufgabe abgezogen wird. Man thut freilich gut, auch wenn der Eifer des Lernens sich lebhafter regt, ihm nur vorsichtig nachzugeben und stets Sorge zu tragen, dass die Zuversicht zu der eigenen Kraft, die durch die glückliche Lösung leichter Aufgaben geweckt ist, nicht wieder erschüttert werde. Bei einigermassen günstigen Jahrgängen erreicht man dann wohl, dass bis zum Ende eines Cursus der Appetit immer rege bleibt und nie ganz gestillt, wenigstens nie übersättigt das Dargebotene um so besser sich aneignet. Jedenfalls muss man jene Stimmung abwarten, ehe man den häuslichen Fleiss zu ausgedehnterer Unterstützung der Schulübungen in Anspruch nimmt, denn sie erst gibt die Gewähr, dass das Kind zu seinem einsamen Lernen ein eigenes Interesse mitbringt und daher mit Aufmerksamkeit an seiner Aufgabe haftet.

Man hätte mich gründlichst missverstanden, wenn man aus der hier gegebenen fast mikroskopischen Schilderung einer Methode, wie die Anfänge des Lateinlernens zu betreiben, den Schluss ziehn wollte, dass es dabei um weichliche Schonung der Kraft im Kinde zu thun sei, dass ihrer fröhlichen Unschuld jedes Steinchen des Anstosses aus dem Wege geräumt werden solle. Es ist vielmehr darauf abgesehn, der kindlichen Kraft alles abzugewinnen, wozu sie irgend fähig ist, aber diese Leistungen werden eben gesteigert, indem man den Zeitpunkt umfassenderer Inanspruchnahme bis dahin hinausschiebt, wo die Kraft sich naturgemäss hinreichend entwickelt hat. Auch derjenige, der auf frühe Anregung des Pflichtgefühls Werth legt, braucht der angegebenen Methode nicht entgegen zu treten: so sehr sie darauf ausgeht durch den Reiz der Sache selbst zu wirken, so ist eine zufriedenstellende Massenwirkung durch sie doch nicht zu erreichen, ohne dass hie und da das Pflichtgefühl zur Unterstützung aufgerufen wird. An dieser Stelle will ich auch aussprechen, wie ich mir die dauernde Wirkung einer methodischen Schulung des Gedächtnisses vorstelle, und zwar zunächst in Beziehung auf die Leichtigkeit der ersten Aufnahme von Gedächtnissstoff. Ein Kind, das längere Zeit hindurch an sich die Wirksamkeit einer sauberen Gedächtnissarbeit erfahren, wie sie ihm durch den Lehrer vermittelt ist, wird, meine ich, auch in seinem selbständigen Lernen geneigt sein, gleich von vorneherein, was ihm als Aufgabe vorliegt, mit Achtsamkeit und Klarheit in sich aufzunehmen, und wird auf diese Weise, um an ein früher gebrauchtes Bild zu erinnern, sich das Verfahren des Kunstschwimmers zur Gewohnheit machen.

Es gehört ganz wesentlich zur Pflege des Gedächtnisses, dass das Kind geübt werde, über grössere und immer grössere Massen von Material in gleichmässiger Klarheit zu gebieten und die Weite seines Horizonts in dieser Beziehung auszudehnen. Dunkel gewordene Schatten ehemaliger Kenntnisse haben etwas Unheimliches und sind, wenn sie zahlreich werden, böse Gäste. Darum muss während des Weiterschreitens immer im Auge behalten werden, dass nichts, was im Laufe eines Cursus in den Gesichtskreis des Kindes getreten, wieder daraus verschwinde. Das einfache Mittel zu diesem Zwecke ist, wie jeder weiss, die Wiederholung, eine sehr einfache Sache, aber doch im nöthigen Masse nur mit einiger Selbstüberwindung durchzuführen, da sie das Vorrücken so sehr aufzuhalten scheint, freilich eben nur scheint, denn die Zeit wird später mehr als eingebracht durch die Breite eines reichlichen Materials, das immer zu Gebote steht. — Auf solche Weise dürfte dann das Gedächtniss nach einer zweiten Richtung hin ausgebildet werden, nämlich in Betreff der quantitativen Capacität, insofern durch das Zusammenhalten immer ausgedehnterer Massen von Gedächtnissstoff sich die Fähigkeit steigert, Neues aufzunehmen, ohne dass das bereits angesammelte darunter leidet.

Gleichzeitig wird es erforderlich, den Inhalt des Gedächtnisses mobil zu machen und seine Beweglichkeit soweit zu beleben, dass es auf leisen Druck das gerade Nöthige sicher darbiete. Während der Gedächtnissvorrath in seinem wichtigsten Theil, den Flexionen, in Reihenform übergeben wurde, soll nun ein beliebiges Glied der Gruppe nach Analogie gebildet und aus seinem Zusammenhang ausgelöst werden, wobei zugleich der Takt für die logischen Verhältnisse des Satzes sich zu bewähren hat. Dieser letztere bedarf bei der Mehrzahl der Kinder einer besonderen Erweckung und Pflege, welche im Wesentlichen darin besteht, dass die Momente, welche dem logischen Kopfe als selbstverständlich erscheinen und ohne bewusste Bemühung im Augenblick erfasst werden, in äusserliche Formeln gebracht und in jedem einzelnen Satze aufs neue aufgesucht werden. Die Schwierigkeit ist nicht eben gering, aber bei angemessener Ausdauer im Einfachsten dringt dieses äusserliche Verfahren allmählich tief genug, um in vertrauter Sphäre nicht nur vorläufig den logischen Takt zu ersetzen, sondern auch diesen selbst heranzubilden. Wir treten mit solchen Uebungen aus dem Gebiete der blossen Reproduktion auf das der Produktion über, wenn diese auch auf der untersten Stufe nur in deminutiven Verhältnissen erscheint. Unsere Uebungsbücher haben ja eine solche Gestalt bekommen, dass die Zumuthungen an das Vermögen der Kinder nur sehr allmählich sich steigern. Gleichwohl scheint es nicht überflüssig, im Interesse der Schulung des Gedächtnisses daran zu erinnern, dass durch unvorsichtiges Herausfordern der Produktion die mühsame Arbeit der vorausgehenden Uebungen wieder um ihren Erfolg gebracht werden kann, dann nämlich, wenn die Produktion zu zahlreichen Fehlern Anlass gibt. Die falschen Formen, welche das Kind in seiner Verlegenheit zu Stande bringt, machen den vorher gelernten korrekten eine gefährliche Concurrenz, denn das Richtige prägt sich ja nicht deshalb ein, weil es das Richtige ist (ein sprachliches Gewissen fehlt dem Anfänger ganz und gar), sondern weil es das wieder und wieder zur Anschauung gekommene ist, und selbsterfundene Entstellungen ziehen ihre Furchen in dem leicht aufnehmenden Geiste der Jugend nicht minder als die richtigen Formen. In der Schule der Natur schreitet das Kind allerdings, sobald es eine neue Erkenntniss gewonnen zu haben meint, immer sofort zu einem Versuch in der Anwendung derselben, aber hier erfolgt auch augenblicklich die Berichtigung einer fehlerhaften Produktion, indem der Versuch, wenn er falsche Wege einschlägt, nicht geräth. Aehnlich verhält es sich, wenn jene ersten Uebungen in sprachlicher Composition mündlich vor sich gehn, wo der Lehrer jeder Verirrung sofort entgegentreten und der falsche Schritt auch nicht einmal für eine kurze Zwischenzeit das Ansehn eines richtigen gewinnen kann. Viel bedenklicher erscheint die schriftliche Produktion, selbst wenn sie nur im Fixieren des bereits mündlich Geübten besteht. Es ist merkwürdig, um wieviel schwieriger die Beherrschung eines angesammelten Materials den meisten Kindern wird, sobald in die Kette der nothwendigen geistigen Operationen sich noch das eine Glied einschiebt, die Uebertragung aus der Vorstellung auf das Papier. Jedem Lehrer ist es bekannt, dass Kinder oft Dinge, die im mündlichen Verkehr ihnen ganz fehlerfrei von Statten gehn, mit reichlichen Fehlern auf das Papier bringen. Will man dem vorbeugen, so dürften besondere Uebungen dem Zweck entsprechen, das Kind an diese Uebertragung zu gewöhnen, indem man längere Zeit nur, was sie am geläufigsten wissen, aufschreiben lässt. Sieht nun die heutige Pädagogik Aufgaben, welche der Mehrzahl der Klasse zu vielen Fehlern Anlass bieten, auf allen Stufen als unzweckmässig an, so wird man wohl anerkennen, dass auf der untersten in dieser Beziehung noch viel grössere Vorsicht geboten ist. Freilich darf diese auch nicht so weit gehen, dass jede Gelegenheit sich mit einer besondern Kraftanstrengung an etwas Schwierigerem zu

versuchen fern gehalten wird. Kleine Wagestücke haben für muntere Kinder bedeutenden Reiz, deshalb lasse man sie ihre Kraft daran prüfen, aber nur unter den günstigsten Umständen, d. h. in der Schule unter den Augen des Lehrers. Alle häuslichen Uebungen dieser Art halte ich für verwerflich, indem ich besorge, dass sie die Schwächeren zu vielen Verirrungen verführen, die sich neben den korrekten Ueberlieferungen der Schule mehr oder weniger festzusetzen Zeit haben, und Schule und Haus zusammen bei solcher Theilung der Arbeit an dem Gewande der Penelope weben möchten. — Wenn Kinder mit der Orthographie der Muttersprache oft so lange und schwer zu ringen haben, so mag es wohl daher kommen, dass die hier empfohlene Vorsicht nicht genügend beobachtet wird. Kinder mit regem Buchstabensinn brauchen nur zu lesen, um sich die übliche Schreibung der Wörter ohne Mühe anzueignen; wo dieser Sinn aber stumpf ist, da kann man eine sichere Ausbildung des orthographischen Gedächtnisses nur erreichen, indem man das Kind zunächst in dem Kreise der leichtesten Wörter, die ihre Buchstaben ihm ganz vernehmlich ins Ohr rufen, vollkommen heimisch macht und erst, wenn hier kein Fehler mehr vorkommt, sehr langsam von den einfachsten zu den schwierigeren Arten historischer Schreibung vorgeht, unter möglichster Vermeidung aller gewagten Versuche im Niederschreiben. —

Im Laufe eines Jahres müssen die jungen Rekruten im Lateinlernen ein tüchtiges Pensum absolviren. Soll eine grössere Zahl von ihnen damit fertig werden, so sorge man, dass in den Cursus recht reichlich solche Zeiten verstreut werden, wo sie ihres Erwerbes froh werden und keine Schwierigkeiten spüren. Es ist ja überhaupt nicht richtig, dass man nur im Schweisse seines Angesichts lerne. Das Feinste, die Blume einer Wissenschaft, z. B. alles feinere Gefühl für den unaussprechbaren Genius einer fremden Sprache eignet man sich sogar am besten an, wenn man sich viel in dem Leichten, in dem schon ganz vertrauten bewegt, und es würde vielleicht des Versuches lohnen, an Stelle der heute üblichen Methode, nach welcher, sobald ein fremdsprachlicher Schriftsteller der Jugend leicht geworden, er sofort von einem schwierigeren abgelöst wird, es darauf ankommen zu lassen, ob nicht ein längeres Verweilen bei einem Schriftsteller, der ohne Mühe verstanden wird, einen grösseren Ertrag an reellen Sprachkenntnissen liefern und der schwierige Schriftsteller später um vieles leichter gefasst werden würde. Nach den Ansichten, die ich hier wiederholt vertreten, muss ich geneigt sein, solchen Versuchen ein günstiges Prognostikon zu stellen. Welche Methode aber auch auf den höheren Stufen den Vorzug verdienen mag, der frühen Jugend thun jedenfalls Zwischenzeiten sehr wohl, wo sie von grösserer Anstrengung frei bleibt und ihre Arbeitslust für eine neue Aufgabe wieder Kraft und Frische gewinnen kann.

Wie sehr ausdauernde Frische auch dem Lehrer nöthig ist, wenn er alle die grossen und kleinen Rücksichten nehmen soll, welche der Unterricht auf der untersten Stufe erfordert, liegt auf der Hand. Durch ein wissenschaftliches Interesse kann sie kaum unterhalten werden, aber zum Glück macht sich im Verkehr mit dem Alter der untersten Stufe ein anderes Interesse geltend, das ebenso lebhaft werden kann als auf höheren Stufen jenes, nämlich das Wohlgefallen an der unerschöpflichen Mannigfaltigkeit der Kinderseelen und der oft so anziehenden Art und Weise, wie sie die ersten Schritte auf der Bahn der Wissenschaft thun. Diese psychologische oder vielmehr gemüthliche Ausbeute verwandelt die scheinbare Monotonie eines immer in gleicher Folge abgewickelten Jahrespensums in ein überaus wechselndes Arbeitsfeld, ähnlich dem des Gartenfreundes, der in jedem Frühjahre die altvertrauten Blumen wieder spriessen sieht und doch sich nicht genug wundern kann, welcher mannigfaltigen Reize die Natur fähig ist. Wenn es

dem Lehrer auf diese Weise eine angelegentliche Beschäftigung wird sich in die Seele des Kindes zu versetzen und die Vorgänge in derselben fast ebenso klar vor seinem Auge liegen wie in der Empfindung des Kindes, dann vermag er auch, was eine sehr wichtige Seite seiner Aufgabe ist, die Schwierigkeiten richtig zu ermessen, welche die Anfänge der Wissenschaften dem Neulinge bieten, mögen sie auch nach dem Massstabe des Erwachsenen beurtheilt ebenso winzig erscheinen, wie eine kaum bemerkbare Unebenheit des Tisches, die doch für ein kleines Thierchen zum störenden Hinderniss wird. Willst du wissen, wie eine Kirsche schmecken kann, sagt Goethe, so musst du ein Kind fragen, und — darf man hinzusetzen — will man wissen, was es mit dem Lernen von *mensa* auf sich hat, so muss man die Grösse der Aufgabe mit den Augen der Kinder sehn. —

Um schliesslich die Summe dessen zu ziehn, was in den vorstehenden Erörterungen zur Sprache gekommen, so scheint mir die schulmässige Pflege des Gedächtnisses vornehmlich darauf gerichtet werden zu müssen, dass sie einmal, soweit irgend möglich, an Einsicht und Interesse ihre Stütze finde, und dass sie ferner, wo der Gedächtnissstoff in grösseren Massen auftritt, sich ihres Erfolges versichere, indem sie den Elementen, den ersten Uebungen einer besonderen Art die sorgfältigste Behandlung angedeihen lässt, alle beabsichteten Eindrücke in das hellste Licht stellt, die Masse des Materials zu Anfang sehr langsam, wie es das Fassungsvermögen der minder begabten erfordert, vermehrt, und endlich allen Erwerb theils durch beständige Auffrischung zusammenhält, theils vor gefährlicher Concurrenz behütet, um dann, wenn in kleinem Kreise eine angemessene Sicherheit erreicht worden, mit Unterstützung des durch jenes vorsichtige Verfahren gewonnenen guten Willens für die Sache das scheinbar Versäumte einzubringen.

Hier sind immer nur die Bedürfnisse der untersten Stufe beachtet worden; anders stellt sich die Aufgabe, wenn wir uns auf dem Boden der höheren Stufen bewegen. Je höher hinauf, desto mehr haben die Kräfte des Geistes sich entwickelt, ja es treten zum Theil Fähigkeiten in voller Energie auf, welche dort nur im ersten Keime vorhanden waren. Gleichwohl bleiben die Bedingungen, unter welchen auf die erwünschte Ausbeute der Gedächtnisskraft zu hoffen, im wesentlichen dieselben: was diese als dauernden Gewinn davontragen soll, muss von Hause aus nach der Natur des jugendlichen Geistes lebensfähig sein. Ist es dies und sind möglichst viele lebendige Punkte geschaffen, so können diese von ihrem Leben weiter mittheilen und die Summe derselben, gleichsam die Oberfläche der Seele, vermag im Fortwälzen durch den neu begegnenden Stoff immer mehr aufzunehmen und immer grössere Massen desselben mit sich fortzutragen. Es ist eben mit der Geräumigkeit des Gedächtnisses, wie mit den Grenzen, innerhalb deren die Bevölkerungszahl eines Landes wachsen darf, ohne zur Calamität zu werden. Je rühriger und intelligenter ein Volk arbeitet, desto mehr Menschen können sich auf demselben Boden behaglich nähren, in desto grössere Ferne rückt also die Gefahr der Uebervölkerung.

Einen pädagogischen „Himmel auf Erden" herzustellen erscheint ebenso schwer, ja unmöglich, als irgend einen andern. Die höchste Aufgabe des Unterrichts wird, namentlich im Massenunterricht, nie rein zu lösen sein; wir werden es nie erreichen, dass durch pädagogische Einsicht alle Missstände desselben, dass vor allem die Fälle, in welchen eine Nöthigung zur Pflicht wird, sich vollständig beseitigen lassen. Aber dass es damit besser werden könne, in dieser Hoffnung bestärkt uns die Geschichte der Pädagogik. Wenn wir von den primitiven Zuständen des Unterrichts lesen, so gemahnt es uns manchmal, als ob damals, was man — mit Recht — als werthvollen Besitz des reifen Mannes ansah, der Jugend fast wie dem Kameel seine

Last aufgepackt wäre, was natürlich nur bei den besten Köpfen anschlagen konnte. Seit jener Zeit ist doch mehr und mehr das Bemühen der Pädagogen hervorgetreten, die Seele des Kindes als lebendigen, selbstthätigen Organismus zu behandeln und demgemäss die Bedingungen zu erforschen, unter welchen, was dort als Last zugemuthet wurde, von der grossen Mehrzahl als willkommene Speise möchte aufgenommen werden. Wenn wir bei aller Anerkennung der errungenen Erfolge mit dem, was bis jetzt darin erreicht worden, noch nicht zufrieden sein dürfen, so können wir von der Zukunft Besseres erwarten. Vielleicht kommt eine und die andere Besserung wieder aus derselben Richtung, in welcher im letzten Jahrhundert so vielfach für die ganze Pädagogik Bahn gebrochen worden. Je grösseres Gewicht auf die Allgemeinheit und weitere Ausdehnung des Volksunterrichts gelegt wurde, desto mehr Anlass fand sich die Anfänge der Wissenschaften für den Dienst der Schule geschmeidiger zu machen und den Schleier, der über den Geheimnissen der geistigen Entwickelung liegt, mehr und mehr zu heben: wenn aber der Blick sich für die natürlichen Bedingungen der ersten, einfachsten Anfänge schärft, so treten auch die Wege zu dem, was darauf gebaut wird, in ein helleres Licht.

Bericht

über

das Altstädtische Gymnasium

von Ostern 1872 bis Ostern 1873.

Erster Abschnitt.

Allgemeine Lehrverfassung.

1. Die in den 3 obersten Klassen absolvirten Pensa waren folgende:

I. Prima.

1. Religion. Im S. Kirchengesch. d. ersten Jahrhunderte, im W. Fortsetzung. Mittlere und neuere Kirchengesch.

2. Latein. Cic. epist. (ed. Süpfle) 37—84 — Tacit. Ann. XI, 13 b. z. Ende, XII, 43, 56 b. z. E., XIII, 1—5, 25, 48 b. z. E., XIV, 1, 3—22, 42 sqq. — Horat. Od. IV und I. mit Auslassung einiger Gedichte, Sat. I, 1, 3, 6, 9, II, 1, 5, 6, 8 — privatim: Tacit. Germ. — Quintil. X (zugleich zu Uebungen im lat. Sprechen benutzt) — Cic. Lael. u. Parad. — 10 lat. Aufsätze; in d. Wochen, in denen kein Aufsatz abgegeben wurde, entweder ein häusliches Exerc. od. ein Extemp. — Mündliches Uebersetzen aus Süpfle's Uebungsbuch III — Uebungen im lat. Sprechen, besonders über röm. Antiq.

3. Griechisch. Thucyd I, 1—67, 129—38. — Demosth. Phil I II u. de pace — Soph. Oed. Col. — Homer Il. XXIII. XXIV. I—VII. — privatim: Abschnitte aus Xenoph. Anab. — Repetit. d. Gramm.; alle 14 Tage ein häusliches Exerc. od. Extemp. — Abriss d. griech., besonders d. homer. Antiq.

4. Hebräisch. Richter X—XII, Samuel. I—XIII und c. 20 Psalmen. — Repetit. d. Formenl.; Synt. nach Gesenius; alle 14 T. eine schriftl. Uebers. a. d. Hebr. nebst. gramm. Analyse; Memoriren v. Vocab. nach Hager's Vocab.

5. Deutsch. Klopstock, Wieland, Lessing. Ausser kleineren Proben wurden gelesen: Lessing üb. d. Fabel I, d. grösste Theil d. Laokoon, Abschnitte a. d. Dramaturgie, Nathan d. Weise. — 10 Aufsätze.

6. Philos. Propaed. Logik.

7. Französisch. Erckmann-Chatrian un conscrit de 1813 — Wiederholung d. Gramm. nach Plötz — Vokabellernen — Alle 14 T. ein Exercitium oder Extemp.

8. Mathematik. Im S. analyt. Geom. — Gleichungen d. 3. Grades; im W. binom. Lehrsatz, logarithm. u. trigonom. Reihen, Moivrescher Lehrsatz.

9. Physik. Im S. Optik, im W. Mechanik.

10. Geschichte. Neuere Gesch., im S. 16. Jahrhund., im W. 17. Jahrh.

11. Englisch. Dickens the Chimes — Gramm. nach Sonnenburg Lect. 23 sqq. — Extemporalia.

II. Ober-Secunda.

1. Religion. Im S. Lectüre u Erklärung d. Apostelgesch., im W. Einleit. in d. alte Testament.

2. Latein. Liv. XXI, XXII, XXIII u. ein Theil v. XXIV — Verg. Aen. VIII. IX. X. u. XI. z. Hälfte — privatim: Auswahl aus Ovid. Metam. I—IV. u. Cic de senect. — 6 lat. Aufsätze; in d. übrigen Wochen ein häusliches Exerc. od. Extemp. — Mündliches Uebersetzen aus Süpfle II — Kleine Sprechübungen, an d. Gelesene angeknüpft.

3. Griechisch. Im S. Plut. Themist., im W. Herod. VIII, 97—102, 107—144, IX, 1 bis 50, ferner Hom. Odyss. XI—XVI, XXII—XXIV. — Grammat. nach Halm Elementarb. II, 2 u. Seyffert Hauptregeln d. griech. Synt. — Wöchentliche Exercitia, alle 3 Wochen statt derselben ein Extemp.

4. Deutsch. Abriss d. Metrik; Einiges a. d. Poetik; Lectüre mehrerer schwieriger Gedichte Schiller's; Voss Leben, Göttinger Dichterbund, Idyllen. — Nach Besprechung einiger Hauptwerke d. deutschen Literatur aus d. Zeit vor 1300 Besprechung d. Bedeutsamsten a. d. folg. Zeit bis 1700 — Vortrag auswendig gelernter poet. od. pros. Stücke — 10 Aufsätze; Uebungen im Disponiren.

5. Französisch. Souvestre choix de contes et récits in Werner's bibl. instr. II — Gramm. nach Plötz, Synt. u. Repetit. d. Formenlehre; alle 14 T. ein Exerc., ausserdem mündl. Uebersetzen u Extemp. — Memoriren v. Vocab. nach Plötz petit vocab.

6. Hebräisch comb. mit II b nach Gesenius Gramm. u. Leseb.

7. Mathematik. Im S. Stereom., im W. Trigonom.

8. Physik. Im S. Reibungselectr., im W. Galvanism. u. Electromagnet.

9. Geschichte. Mittlere Geschichte.

10. Geographie. Africa, Australien, America.

11. Englisch comb. mit II b. Schütz hist. series I. Vol. III — Gramm. nach Sonnenburg Lect. 1—23.

III. Unter-Secunda.

1. Religion. Im S. Lectüre u. Erklärung d. Evang. Luc., im W. Einleit. in d. neue Testament.

2. Latein. Cic. pr. leg. Manil. in Catil. I, III, IV. — Liv. II, 1—25, 31—40, 44 bis 47, III, 1—29, 33—54 (z. T. extemp.) — Verg. Aen. II u. VIII. — privatim: Abschnitte a. Caes. B. G. u. Phaedr. — Gramm. nach Ellendt-Seyffert, wöchentl. ein Exerc. od. Extemp. — Mündl. Uebers. aus Süpfle II.

3. Griechisch. Lysias orat. XII, XIII, XIX, XXII — Hom. Odyss. XX—XXIV — Gramm. nach Seyffert Hauptreg. u. Halm Element. II, 1 — Wiederholung d. Verb. anom. u. a. Abschn. d. Formenlehre — Wöchentl Exerc. od. Extemp.

4. Deutsch. Uebersicht d. indogerm. Sprachstammes; d. german. Sprachen in ihrer Verwandtschaft; d. Verschiebung d. Mutae — Verhältniss d. Nhd. z. Mhd. — Besprech. orthogr Fragen. — Aelteste Literaturgesch. bis z. mhd. Zeit mit Proben. — Einleit. in d. Nibelungenlied u. d. Nibelungensage; Lectüre d. 20 Lachmannschen Lieder v. d. Nibel. in d. Ursprache, allmälig fortschreitend bis z. selbständ. Uebers. d. Schüler. — D. Waltharilied in d. Scheffelschen, z. Theil in d. Simrockschen Uebers. — 10 Aufs., grossentheils in d. Schule disp.

5. Französisch. Lectüre aus Plötz lect. chois. sect. VI u. VII. — Memoriren v. Vocab. nach dessen petit vocab. — Wöchentl. abwechselnd ein Exerc. u. ein Extemp. — Grammat. u. mündl. Uebers. nach Plötz Schulgramm.

6. Hebräisch. S. II a.

7. Mathematik. Im S. Geom. nach Kambly VI u. VII. — Lehre v. d. Logarithm.; im W. Combinat., Permutat., binom. Lehrs., Kettenbrüche, diophant. Gleich., arithm. u. geom. Reihen.

8. Physik. Im S. Magnetism., im W. Lehre v. d. Wärme.

9. Geschichte. Im S. Gesch. d. röm. Kaiser, dann mittlere Gesch. erste Hälfte u. Repetit. d. preuss.-brand. Gesch., im W. zweite Hälfte d. mittleren Gesch.

10. Geographie. Wiederholung d. Geogr. v. Asien, Africa, America.

11. Englisch. S. II a.

---

2. Unsre Abiturienten haben folgende Themata bearbeitet:

A. Zu Michael 1872:

1. *Arbeit und Fleiss, das sind die Flügel,*
So führen über Strom und Hügel. (Fischart.)

2. E gente Claudia qui eminuerint, exponatur.

3. a. Eine gerade Linie schneidet von den Axen eines rechtwinkligen Coordinatensystems die Stücke m und n ab; welches ist die Gleichung der Ellipse, deren Axen mit den Axen des Coordinatensystems zusammenfallen, und welche die Linie in dem Punkte mit den Coordinaten x^1 und y^1 tangirt; wie construirt man die Axen und die Brennpunkte der selben Ellipse?

b. Von den drei Eckpunkten eines Dreiecks werden zu einer Ebene Perpendikel gefällt Wie gross ist das durch die Endpunkte der Perpendikel entstehende Dreieck, wenn zwei Seiten des gegebenen Dreiecks $a = 13^m, 504$, $b = 28^m, 046$ und der eingeschlossene Winkel $C = 54^0\ 26'\ 13''$, und die Seiten a und b unter den Winkeln $\alpha = 14^0\ 16'\ 4''$, $\beta = 45^0\ 4'\ 18''$ gegen die Ebene geneigt sind?

c. Welches sind die sechs Wurzeln der Gleichung

$$2x^6 - 109x^3 - 477 = 0?$$

d. In eine Halbkugel mit dem Radius r ist ein Würfel beschrieben; wie gross sind die in und um denselben beschriebenen Kugeln?

B. Zu Ostern 1873:

1. Ein Warum? im rechten Sinn,
Oft schon bracht's der Welt Gewinn.

2. Clades ad Alliam, ad Trasuménum, ad Cannas acceptae quantae fuerint et quomodo latae sint.

3. a. Wie gross ist der Inhalt des sphärischen Dreiecks auf der Erdoberfläche, dessen Ecken der Nordpol, Berlin und Königsberg sind? Die geogr. Breite von $B. = 52^\circ\ 30'\ 17{,}7''$
die von $K. = 54^\circ\ 42'\ 50{,}6''$
die Zeitdifferenz zwischen $B.$ u. $K = 28^m\ 24^s$
d r Erdumfang $= 5400$ Ml.

b. Auf die Grundfläche eines Cylinders mit dem Radius $r = 1$ und der Höhe $h = {}^1/_4$ soll ein Kugelsegment gesetzt werden, und zwar so, dass der Schwerpunkt der Gesammtoberfläche des entstehenden Körpers in den Mittelpunkt des gemeinschaftlichen Kreises fällt Wie gross ist die Höhe des Kugelsegments?

c. Wo liegen die Punkte, von denen aus 2 gegebene Kreise unter gleichem Winkel erscheinen? Von welchem Punkte aus erscheinen sie am grössten, von welchem am kleinsten? Wo findet man den Punkt, von dem aus sie unter einem gegebenen Winkel erscheinen?

d. $$\frac{x^3 - y^3}{x^2 - y^2} = a\ (= {}^{13}/_4)$$
$$\frac{x^3 - x^2 y + x y^2 - y^3}{x^2 - y^2} = b\ (= {}^5/_2)$$

3. Die Themata, welche den Schülern der 3 obersten Klassen für ihre grösseren schriftlichen Arbeiten gestellt wurden, waren folgende:

A. Im Deutschen auf Prima:

1. Der Ackerbau eine Schule der Frömmigkeit.
2. In welchen Formen erscheint der „Kampf um's Dasein“ innerhalb der Menschenwelt?
3. Ob wohl eine späte Zukunft über unsre Zeit ähnlich denken wird, wie wir über das frühe Alterthum? (Probeaufsatz).
4. Das gemeinsame Mahl als geselliges Band
5. Bei allem Gelingen spielt das Glück seine Rolle.
6. Licht- und Schattenseiten der Weltstädte.
7. Ueber Ziethen's Wort: *Alle Dinge sind möglich, nur eins ist schwerer als das andre.*
8. Der Abstand zwischen Kind und Mann ist kaum geringer, als der zwischen Raupe und Schmetterling. (Probeaufsatz)
9. Worin besteht das Wesen der Fabel, und warum treten in derselben besonders Thiere auf? (Lessing's Abhdl. I. und II).
10. *Das Erste und Hauptsächlichste*
Bei allem ird'schen Ding ist Ort und Stunde.

B. Im Deutschen auf Ober-Sekunda.

1. a. In welchem Sinne werden die Bezeichnungen gewisser Metalle und Steine bildlich gebraucht?
b Worauf kommt es bei der Lektüre an?
2. (Probearbeit.) a. Wie kommt es, dass so oft vom Wetter gesprochen wird?
b Welche Berührungspunkte hat im Gymnasium der Unterricht im Lateinischen mit den übrigen Unterrichtsgegenständen?
3 a Worin liess schon der junge Themistocles den bedeutenden Mann ahnen? (cf. Plut Themist.)
b. Ueber die Jugendzeit und die Sinnesart Hannibals nach Liv. XXI.
4. a. Wie sind die folgenden Denksprüche der Walisischen Barden zu verstehen: *Drei Dinge soll man immer offen halten: das Ohr, das Auge und den Verstand. Drei Dinge sind es, die am besten verschlossen bleiben, ausser wenn ein gerechter Grund vorhanden ist sie zu öffnen: die Hand, die Lippen und der Gedanke.*
b. Wie denkt sich Schiller in seinem „Spaziergang“ die Stadt?
5. (Clausurarbeit.) Der Reiz der Ferne.
6 a. Keine Rose ohne Dornen.
b. Wie sieht es bei und nach der Ankunft eines Eisenbahnzuges auf dem Bahnhofe aus?

7. a. *Wie genügsam unser Leben sein kann, begreift der Mensch erst, wenn ihn die Gewohnheit des Wenigen von dem Ueberflüssigen des Mehreren überzeugt hat.* (v. Warsberg)
b. Eumaeus eine der anziehendsten Personen der Odyssee.
8. a. Wie äussert sich die Theilnahme für die uns umgebende Natur?
b. Pacuvius Calavius und sein Sohn, ein Gespräch. (Liv. XXIII.)
9. a. Welcher Sinn liegt in den Worten: *te hominem esse memento?*
b. Die einleitenden Gedanken in Cicero's Cato (nebst Beantwortung zweier auf die Form des Dialogs sich beziehender Fragen).
10 (Clausurarbeit). Von der Zunge Beides kommt,
Was da schadet, was da frommt. (Vrîdank).

C. Im Deutschen auf Unter-Secunda.

1. a. Schweizerisches Volksthum nach Schiller's Wilhelm Tell.
b. Der Mensch hat ein Recht zum Stolze und eine Pflicht zur Demuth.
c. Die Richtigkeit des Wortes: *Wo viel Licht ist, ist auch starker Schatten*, an Beispielen nachgewiesen. (Göthe, Götz v. Berlich. I)
2. a. Welche vortheilhaften Folgen hatten die Nationalspiele bei den Griechen? (cf. Süpfle Aufg. z. lat. Stilüb. I, 403—6)
b. Die Segnungen des Friedens, eine Schilderung nach Stellen aus Schiller (Wallenst., Jungfr. v. Orl., Braut v. Messina.)
3. a. Sinon's Erzählung nach Verg. Aen. II, 56—198, Nacherzählung, Disposition, Beurtheilung.
b. Geringes ist die Wiege von Grossem.
c. Burleigh und Talbot, Characteristik nach Schillers Maria Stuart.
4. a. Brutus und seine Söhne (Liv. I, 56, 59, 60, II, 5), Beurtheilung der That nach römischen Anschauungen und von unsrem Standpunkte aus (cf. Verg. Aen. VI, 817 sqq.)
b. Was trennt auf die Länge 2 Völker mehr, ein hoher Gebirgszug oder ein Meer?
c. Caesar und Ariovistus.
d. Ein Roman von Walter Skott, Inhalt und Charactere. (Behandelt wurde von einigen Schülern Ivanhoe, von einem Kenilworth.)
5. (Probeaufsatz). *Was unten tief dem Erdensohne*
Das wechselnde Verhängniss bringt,
Das schlägt an die metallne Krone,
Die es erbaulich weiter klingt.
(Die Schüler hatten Schiller's Gedichte zur Hand).
6. a. Die Belagerung von Alesia nach Caes. B. G. VII, 68 sqq. (Die Schüler benutzten den Atlas von Napol. III).
b. Hat der Deutsche Grund auf seinen Namen stolz zu sein?
c. Cyrus d. Jüngere, Charakterbild nach Xen. Anab. I, 1 — 10.
d. Die Seefahrt ein Bild des menschlichen Lebens.
7. a. Was man aus der Geschichte von Themistokles und den Andriern lernen könne? (Herod. VIII, 111).
b. Wie erzählt Livius die ersten Zerwürfnisse zwischen den patres und der plebs (Liv. II, 21, 23 — 30, 31 — 33)
c. Siegfrieds Tod.
d. Kriemhilde bei der Leiche ihres Gatten.
8. a. Die Mythe vom Riesen Cacus nach Verg. Aen. VIII, 185—279, Ovid. Fast. I, 543, Liv. I, 7, Nacherzählung und Vergleichung dieser 3 Ueberlieferungen.
b. Der Sonnengott ermahnt seinen Sohn Phaethon, als dieser den Wagen besteigt (Metam. II, 136 sqq.)
Altius egressus caelestia tecta cremabis,
Inferius terras: Medio tutissimus ibis.
Welche Mahnungen liegen für uns in den letzten Worten?

c. Eine Stelle der Odyssee in der Nibelungenstrophe wiedergegeben. (Gewählt wurden IX, 180 – 310. XVIII, 1 – 110, IV, 500–537, XXII, 330 – 380).

9. (Probeaufsatz.) In wiefern haben die 3 wichtigsten Erfindungen am Ende des Mittelalters, Buchdruckerkunst, Schiesspulver und Compass, das ganze Menschengeschlecht umgewandelt?

10. a. Hagen auf der Fahrt zu Kriemhildens hochgezîte.

b. Gold und Eisen nach ihrem Werthe für die Menschen (im Gegensatze zu Ovid. Metam. I, 141).

c. In wiefern erkennt man aus Wallensteins Lager die Worte des Prologs:

Ihr kennet ihn, den Schöpfer kühner Heere,
Des Lagers Abgott und der Länder Geissel?

d. Die plastische Kunst des Dichters der Nibelungen, oder: wodurch wird bei der Lektüre des Nibelungenliedes unsre Einbildungskraft in der Weise geweckt und angeregt, dass diese dem Dichter die Formen, Gegenstände und Gestalten nachzeichnet und bis zur vollkommen lebensvollen Anschaulichkeit ausbildet?

NB. Unter Anleitung des Lehrers wurde das Material dazu während der Lektüre des Gedichts zusammengetragen.

D. Im Lateinischen auf Prima:

1. Cleon quae voluerit et gesserit exponitur.
2. De Cilicia provincia, quanta qualisque fuerit et quemadmodum a Cicerone sit administrata (cf. Cic. epist.).
3. (Clausurarbeit). P. Cornelius Scipio Aemilianus quo ingenio fuerit et quibus potissimum rebus gestis gloriam assecutus sit.
4. a. Quibus argumentis Thucydides I, 1 — 21 exposuerit, bellum Peloponnesiacum majus et memorabilius fuisse omnibus rebus a Graecis ante gestis?

   b. Cicero ex Cilicia decedens, ad urbem commorans, in Campania, in Graeciam profecturus, quae maxime animo volverit (cf. Cic. epist.).
5. Quomodo factum sit, ut Xenophon Atheniensis in Asiam ad Cyrum minorem proficisceretur posteaque suorum domum redeuntium dux constitueretur (cf. Xen. Anab.).
6. a. Eutrop. VIII, 8 dicit, Antoninum Pium merito Numae Pompilio, Romulo Trajanum aequatum esse.

   b. Quaenam Horatii carmen I, 15 „*pastor cum traheret*“ sqq. legentibus displiceant, ita exponatur, ut et totius carminis argumentum comprehendatur et singula examinentur.
7. (Clausurarbeit). Quantum a vero aberraverit Cicero, cum diceret de offic. I, 22, 76: *non plus Africanus in exscindenda Numantia reipublicae profuit, quam eodem tempore P. Scipio Nasica cum Tib. Gracchum interemit.*
8. a. Quaenam maxime nationes Graecae praeter Lacedaemonios Atheniensibus bello Peloponnesiaco fuerint infestae.

   b. Helena qualis apud Homerum appareat (Il III.)
9. a. Oedipi filii impietate, filiae pietate insignes. (Soph. Oed. Col.)

   b. Carolus Magnus a quibusdam dictus est terribilis, admirabilis, amabilis. (Einhard. vit. Car. M.)
10. a. Lysander quibus rebus et consiliis civitatem Spartanorum auxerit, quibus corruperit.

    b. Quo jure avidum appellat mare Horatius?

E. Im Lateinischen auf Ober-Sekunda.

1. Tiresias quomodo ab Ulixe ad loquendum motus sit, et quae monuerit praedixeritque exponitur. (Odyss.)
2. Fabulae Cadmeae argumentum secundum Ovid. Metam. III enarratur.
3. (Clausurarbeit) Ulixes a Phaeacibus dimissus in patriam redit (Odyss.).
4. Xerxes quibus rebus post pugnam Salaminiam motus sit, ut Mardonio in Graecia relicto domum rediret (Herod. VIII.
5. Bellum Punicum secundum usque ad annum a. C. n. CCXV enarratur (Liv.).
6. (Clausurarbeit). In dialogo de senectute habito Catoni primarias partes a Cicerone aptissime esse tributas.

Uebersicht des Lehrplans während des Sommersemesters 1872.

Fächer.	Klassen und wöchentliche Lehrstunden.											
	I.	II.a.	II.b.	III.a.	III.b.	IV.a.	IV.α.	V.	VI.	1. Vorb.-Kl.	2. Vorb. Kl.	Sa.
1. Religionslehre . . .	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	24
2. Lateinische Sprache	8	10	10	10	10	10	10	9	9	—	—	86
3. Griechische Sprache	6	6	6	6	6	6	6	—	—	—	—	42
4. Französische Sprache	2	2	2	2	2	2	2	3	—	—	—	17
5. Hebräische Sprache	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	6
6. Deutsche Sprache u. philos. Propaed. . .	3	2	2	2	2	2	2	3	3	6	6	33
7. Mathematik . . .	4	4	4	4	3	3	3	3	4	5	6	43
8. Naturkunde . . .	2	1	1	—	2	—	—	2	2	—	—	10
9. Geschichte und Geographie	3	3	3	4	3	3	3	2	2	1	—	27
10. Anschauungs-Unterricht	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	2
11. Schreiben	—	—	—	—	—	—	—	3	3	3	3	12
12. Zeichnen	—	—	—	1	2	2	2	2	2	—	—	11
13. Singen	3	3	3	3	3	1	1	1	2	—	—	20
Summa:	35	35	35	34	35	31	31	31	30	18	18	333
Durch Combination gehen ab:												16
Es wurden also wirklich gegeben:												317

Uebersicht des Lehrplans während des Wintersemesters 1872/73.

Fächer.	Klassen und wöchentliche Lehrstunden.												
	I.	II.a.	II.b.	III.a.	III. b. α.	III. b β.	IV.	IV.b.	V.	VI.	1. Vorb.-Kl.	2. Vorb.-Kl.	Sa.
1. Religionslehre . . .	2	2	2	2	2	2	2	—	3	3	2	2	24
2. Lateinische Sprache	8	10	10	10	10	10	10	—	9	9	—	—	86
3. Griechische Sprache	6	6	6	6	6	6	6	6	—	—	—	—	48
4. Französische Sprache	2	2	2	2	2	2	2	—	3	—	—	—	17
5. Hebräische Sprache	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6
6. Deutsche Sprache u. philos. Propaed. . .	3	2	2	2	2	2	2	—	3	3	6	6	33
7. Mathematik . . .	4	4	4	4	3	3	3	—	3	4	5	6	43
8. Naturlehre	2	1	1	—	2	2	—	—	2	2	—	—	12
9. Geschichte und Geographie	3	3	3	4	3	3	3	—	2	2	1	—	27
10. Anschauungs-Unterricht	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	2
11. Schreiben	—	—	—	—	—	—	—	—	3	3	3	3	12
12. Zeichnen	—	—	—	1	2	2	2	—	2	2	—	—	11
13. Singen	3	3	3	3	3	3	1	—	1	1	—	—	21
Summa:	35	35	35	34	35	35	31	6	31	29	18	18	342
Durch Combination gehen ab:													19
Es wurden also wirklich gegeben:													323

Vertheilung der Stunden unter die Lehrer während des Sommerhalbjahrs 1872.

Namen der Lehrer.	I.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IVa.	IVα.	V.	VI.	1. Vorb.-Klasse.	2. Vorb.-Klasse.	Sa.
1. Prof. Dr. **Möller,** Direktor.	3 Gesch.	2 Gesch. 1 Geogr				2 Franz	2 Franz	3 Franz.				13
2. Prof. Dr. **Richter,** 1ster Oberlehrer, Ordinarius von I.	8 Lat.	8 Lat. 2 Dtsch.										18
3. Dr. **Retzlaff,** 2ter Oberlehrer, Ordinarius von II. b.	6 Griech. 2 Hebr.	2 Franz.	10 Lat.									20
4. **Fabricius,** 3ter Oberlehrer, Ordinarius von IV. a						2 Relig. 2 Dtsch. 10 Lat.	2 Relig.	3 Relig.				19
5. **Witt,** 4ter Oberlehrer, Ordinarius von VI.	2 Franz. 2 Dtsch. 1 Philos.					3 Gesch. u. Geogr.			9 Lat. 2 Geogr.			19
6. Dr. **Bujack,** 1ster ord. Lehrer.			2 Franz. 3 Gesch. u. Geogr.	2 Franz. 2 Dtsch. 4 Gesch. u. Geogr.	3 Gesch. u. Geogr.		3 Gesch. u. Geogr.	2 Geogr.				21
7. Pred. **Grämer,** 2ter ord. Lehrer, Ordinarius von V.		2 Relig. 2 Hebr.	2 Relig.	2 Relig.	2 Relig. 2 Dtsch			9 Lat.				23
8. Dr. **Schwidop,** 3ter ord. Lehrer, Ordinarius von III. a.			6 Griech	10 Lat.	6 Griech.							22
9. **Momber,** 4ter ord. Lehrer, Ordinarius von II. a.	4 Math. 2 Phys.	4 Math. 1 Phys.	4 Math. 1 Phys.	4 Math.								20
10. **Czwalina,** 5ter ord. Lehrer.					3 Math. 2 Naturg. 2 Franz.	3 Math.	3 Mathematik. *)	3 Rechn. 2 Naturg.	4 Rechn. 2 Naturg.			24
11. Dr. **Böhmer,** 6ter ord. Lehrer, Ordinarius von IV. α.				6 Griech		6 Griech.	10 Lat. 2 Dtsch.					24
12. Dr. **Thimm,** 7ter ord. Lehrer. Ordinarius von III. b.		6 Griech. 2 Lat. Dichter	2 Dtsch.		10 Lat							20
13. **Müller,** Mitgl d. päd Semin.								3 Dtsch.				3
14. **Jordan,** Cand. prob.							6 Griech.					6
15. **Riechert,** Elementarlehrer. Ordinarius von VII.								3 Schreib.	3 Schreib.	6 Dtsch. 5 Rechn. 3 Schreib. 2 Relig. 1 Geogr. 1 Ansch.-Unterr.		24
16. **Klein,** Elementarlehrer. Ordinarius von VIII.									3 Relig. 3 Dtsch.		6 Dtsch. 6 Rechn. 3 Schreib. 2 Relig. 1 Ansch.-Unterr.	24
17. **Stobbe,** Zeichenlehrer.				1 Zeichnen.	1 Zeichn.	2 Zeichn.	2 Zeichn.	2 Zeichn.	2 Zeichn.			10
18. **Eysenblätter,** Gesanglehrer.	3 Selecta					1 Singen.		1 Singen.	2 Sing.			7
												317

*) waren von dem Sch.-A.-Cand. Dr. Dorn übernommen.

Vertheilung der Stunden unter die Lehrer während des Winterhalbjahrs 1872/73.

Namen der Lehrer.	I.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb. α.	IIIb. β	IV.	V.	VI.	1 Vorb.-Klasse	2. Vorb.-Klasse.	Sa.
1. Prof. Dr. **Möller**, Direktor.	3 Gesch.	2 Gesch. 1 Geogr			2 Franz.	2 Franz	2 Franz.					12
2. Prof. Dr. **Richter**, 1ster Oberlehrer. Ordinarius von I.	8 Lat.	8 Lat. 2 Dtsch.										18
3. Dr. **Retzlaff**, 2ter Oberlehrer. Ordinarius von II. b.	6 Griech. 2 Hebr.	2 Franz.	10 Lat.									20
4. **Fabricius**, 3ter Oberlehrer. Ordinarius von IV.					2 Relig.	2 Relig.	2 Relig. 2 Dtsch. 10 Lat.	3 Franz.				21
5. **Witt**, 4ter Oberlehrer. Ordinarius von VI.	2 Franz. 2 Dtsch. 1 Philos.						3 Gesch. u. Geogr.		9 Lat. 2 Geogr.			19
6. Dr. **Bujack**, 1ster ord. Lehrer.			2 Franz. 3 Gesch. u. Geogr.	2 Franz. 2 Dtsch. 4 Gesch. u. Geogr	3 Gesch. u. Geogr.	3 Gesch. u. Geogr.		2 Geogr.				21
7. Pred. **Grämer**, 2ter ord. Lehrer. Ordinarius von V.	2 Relig	2 Relig. (IIa.–IIb.: 2 Hebr.)	2 Relig.	2 Relig.	2 Dtsch			9 Lat. 2 Dtsch.				24
8. Dr. **Schwidop**, 3ter ord. Lehrer. Ordinarius von III. a.			6 Griech.	10 Lat.		6 Griech.						22
9. **Momber**, 4ter ord. Lehrer. Ordinarius von II. a.	4 Math 2 Phys.	4 Math. 1 Phys.	4 Math. 1 Phys.	4 Math.								20
10. **Czwalina**, 5ter ord. Lehrer.					3 Math. 2 Naturg.	3 Math. 2 Naturg.	3 Math.	3 Math. 2 Naturg.	4 Math. 2 Naturg.			24
11. Dr. **Böhmer**, 6ter ord. Lehrer Ordinarius von III. b. β				6 Griech	6 Griech.	10 Lat. 2 Dtsch.						24
12. Dr. **Thimm**, 7ter ord. Lehrer. Ordinarius von III. b. α.		2 Lat. 6 Griech	2 Dtsch.		10 Lat							20
13. **Müller**, Mitgl d. päd. Semin.							6 Griech. in IV. a.					6
14. **Rauschning**, Cand. prob.							6 Griech in IV. b.					6
15. **Riechert**, Elementarlehrer. Ordinarius von VII.								3Schreib. 3 Relig.	3Schreib.	6 Dtsch. 5 Rechn. 3Schreib. 2 Relig. 1 Geogr. 1 Ansch.-Unterr.		27
16. **Klein**, Elementarlehrer. Ordinarius von VIII.									3 Relig. 3 Dtsch.		6 Dtsch. 6 Rechn. 3Schreib. 2 Relig. 1 Ansch.-Unterr.	24
17. **Stobbe**, Zeichenlehrer.				1 Zeichn.	2 Zeichnen. (IIIb. α.–IIIb. β)		2 Zeichn.	2 Zeichn.	2 Zeichn.			9
18. **Laudien**, Musikdirektor.	3 Selecta. (I.–IIIb. β)						1 Singen.	1 Singen.	1 Sing.			6
												323

Zweiter Abschnitt.

Verfügungen der hohen Behörden.

1. Pr.-Sch.-C. 11. März 1872. Nach d. Minist.-Verf. vom 29. Februar 1872 ist in den öffentlichen Lehranstalten eine Dispensation vom Religionsunterricht zulässig, wenn ein genügender Ersatz nachgewiesen wird. Als ein solcher ist in der Regel der von einem ordin. Geistlichen oder qualif. Lehrer ertheilte Unterricht anzusehn. Eltern und Vormünder haben sich mit ihren Gesuchen an den Direktor und durch diesen an das Königl. Pr.-Sch.-C. zu wenden. Am Ende jedes Semesters hat der Direktor ein Zeugniss des Privatlehrers einzufordern, am Ende des Schuljahrs eine tabell. Uebersicht der Dispensirten einzureichen. Während des Confirmanden-Unterrichts können die Schüler in gleicher Weise von den Religionsstunden dispensirt werden, welche möglichst in die erste oder letzte Stunde des Vormittags gelegt werden sollen. Beim Abiturienten-Examen müssen auch die dispensirten Schüler den allgemeinen Anforderungen genügen und sind wie Extranei zu behandeln. In dem jährlichen Programm ist bei den Schulnachrichten die Zahl der dispensirten Schüler anzugeben.

2. Pr.-Sch.-C. 24. Mai 1872. Unter Aufhebung des Rescr. vom 2. April 1853 hat das Minist. bestimmt, dass die Ferien, wo nicht besondre Umstände eine Abweichung erheischen, wieder am Sonnabend und der Unterricht nach den Ferien am Mondtage beginnen solle.

3. Pr.-Sch.-C. 24. Juni 1872. Nach einer Mittheilung des Pr.-Sch.-C. zu Magdeburg hat sich unter den Gymnasiasten Deutschlands eine Vereinigung zur Herausgabe einer Zeitschrift unter dem Namen „Walhalla“ gebildet. Ein Verbot dieser Vereinigung werde zwar vorläufig nicht beabsichtigt, doch sollen Direktoren und Lehrer die dabei betheiligten Schüler genau in Beziehung auf Fleiss und Fortschritte beobachten.

4. Pr.-Sch.-C. 1. Oktober 1872. Das Minist. hat trotz der wiederholten Anträge des Pr.-Sch.-C. die Errichtung eines zweiten königl. Gymnasiums in Königsberg für die nächste Zukunft abgelehnt. Um der Ueberfüllung zu steuern, sollen die Direktoren womöglich keine auswärtigen Schüler aufnehmen.

5. Magistr. 9. Oktober 1872. Vom 1. Oktober a. c. ab wird das Schulgeld auf allen Klassen mit Ausnahme der Vorschule von 2 Thlr. auf 2½ Thlr. monatlich erhöht.

6. Magistr. 11. Oktober 1872. Von demselben Zeitpunkt an werden die Gehälter der Lehrer bis auf den neuen Normaletat erhöht und betragen daher resp. 1500, 1400, 1300, 1200, 1100, 1050, 1000, 900, 800, 700, 600 Thlr. für die ordentlichen Lehrer, 300 Thlr. für den Zeichenlehrer, 500, 400 Thlr. für die Lehrer der Vorschule.

7. Magistr. 11. November 1872. Das Gehalt des Schuldieners ist vom 1. Januar 1873 ab um 100 Thlr. erhöht, dagegen soll derselbe ferner nicht mehr zu Weihnachten und Jahrmarkt von den Schülern Geschenke fordern.

8. Magistr. 15. November 1872. Unter Mittheilung der Remonstrat., welche der Magistr. an das königl. Pr.-Sch.-C. in Folge des minist. Erlasses vom 1. Oktober (s. oben No. 4) gerichtet hat, wird der Direktor angewiesen, bei der Aufnahme neuer Schüler auch ferne

nach demselben Modus wie früher zu verfahren d. h. auswärtige Schüler nicht principiell abzuweisen.*)

9. Pr.-Sch.-C. 3. December 1872. Bei der Ausstellung von Abgangszeugnissen sollen die wissenschaftlichen Leistungen des Abgehenden mit derselben Genauigkeit angegeben werden, wenn er auf eine andere Schule und wenn er zu einem bürgerlichen Berufe überzugehen erklärt. Namentlich darf den abgehenden Schülern nicht die Reife für die folgende Klasse zuerkannt werden, wenn sie bei ihrem Verbleiben auf der Schule nicht auch wirklich versetzt sein würden.

10. Pr.-Sch.-C. 3. Januar 1873. Als Berathungsgegenstände der im Jahre 1874 zusammentretenden Directorenconferenz sind folgende Themata bestimmt:

1) Welche Grundsätze und Einrichtungen sind für die viertel- oder halbjährlich zu ertheilenden Censuren und für die Versetzungen resp. die Versetzungsprüfungen der Schüler besonders zu empfehlen? Dabei kann auch die zweckmässigste Einrichtung der Abgangszeugnisse mit Ausnahme der Abiturienten- und Militärzeugnisse erwogen werden.

2) Ueber die Möglichkeit und die zweckmässigste Weise, einen Theil der häuslichen Arbeiten bis zur Untersekunda oder Tertia aufwärts durch Klassenarbeiten zu ersetzen.

3) Ueber die Förderung der Anschauungsfähigkeit der Schüler durch den Unterricht, besonders in den 4 unteren Klassen.

4) Ueber die Beobachtungen, welche seit der letzten Direktorenconferenz über den Unterricht in der philos. Propaed. gemacht worden sind.

11. Pr.-Sch.-C. 16. Januar 1873. Der Director soll darauf hinwirken, dass den gesetzlichen Vorschriften gemäss jeder Lehrer bei jeder schriftlichen Arbeit auf eine gute und reinliche Handschrift halte.

12. Pr.-Sch.-C. 17. Januar 1873. Mittheilung eines von Wien aus gemachten Anerbietens, während der bevorstehenden Welt-Ausstellung 300 Lehrern je 14 Tage lang unentgeltliche Unterkunft in dem dortigen Rudolfinum zu gewähren.

13. Magistr. 31. Januar 1873. Die Zahlung des Gehalts an die Lehrer des Gymnasiums mit Ausnahme der techn. und Hülfslehrer soll fortan vierteljährlich praenum. erfolgen.

Dritter Abschnitt.

Chronik des Gymnasiums.

1. Während des Schuljahres 1872/73 ist das Leben des Altstädtischen Gymnasiums in derselben Weise verlaufen, wie sich das jedes einzelnen Menschen zu gestalten pflegt, als ein Gemisch böser und guter Tage, wobei man zufrieden sein muss, wenn die Zahl der letzteren die überwiegende ist. Zwar wenn wir behaupten wollten, dass wir uns auch nur einen Tag vollständig wohl und behaglich bei unsrer Arbeit gefühlt hätten, müssten wir uns selbst belügen. Dieser Genuss, mit ungetrübter Befriedigung uns unsrem Berufe hinzugeben, ist uns seit Jahren versagt, aber nicht uns allein, sondern allen unsern Amtsgenossen in dieser Stadt. Dafür sorgt wohl zur Genüge die beklagenswerthe, sich noch immer steigernde Ueberfüllung aller hiesigen

*) Frage: Nach welcher von den beiden einander widersprechenden Verff. No. 4 und 8 soll d. Dir. sich nun richten? D. minist. Rescr. ist bis jetzt noch nicht zurückgenommen worden.

Lehranstalten in allen Klassen, welcher abzuhelfen bis jetzt nicht gelungen ist, so unablässige und angestrengte Bemühungen in dieser Richtung auch von allen Seiten stattgefunden haben. Und doch ist das Uebel bereits so hoch gestiegen, dass selbst die endliche Errichtung eines neuen Gymnasiums, die noch immer auf sich warten lässt, jetzt nur für kurze Zeit helfen dürfte. Unter diesen Umständen bleibt uns nur der leidige Trost, dass wir die Schuld nicht tragen, und das allerdings beruhigende Bewusstsein, alle unsre Kräfte aufgeboten zu haben, um eine fast nicht mehr zu bewältigende Arbeitslast zu tragen und dadurch unsrer Anfgabe möglichst genügt zu haben. Bei alle dem können wir nicht umhin unsre Schüler zu bedauern, weil wir ihnen doch nicht in demselben Grade förderlich sein können, als wenn ihre Zahl sich innerhalb der gesetzlichen Bestimmungen halten liesse. Schon das häufige Theilen und Zusammenziehen einzelner Klassen, wozu uns die Beschränktheit unsres Lokals nöthigt, und der damit verbundene Wechsel der Lehrer ist sicherlich Manchem recht nachtheilig und dennoch leider nicht zu vermeiden gewesen. So hat z. B. unsre Quarta, welche beim Erscheinen des vorigen Programms in 2 Coetus getheilt war und dies auch für das Sommersemester 1872 blieb, zu Michael v. J. wieder vereinigt werden müssen, weil eine Theilung der Untertertia unabweisbar wurde, und letzteres Arrangement wird voraussichtlich auch nicht länger als bis Michaeli d. J. dauern. Wie durch diese Unsicherheit der Zustände die Durchführung des Lehrplans erschwert wird, liegt auf der Hand. Bedauern müssen wir ferner die Eltern, welche wir so oft in rathloser Verlegenheit sehen, wenn es sich um die Aufnahme ihrer Kinder in eine der hiesigen Anstalten handelt. Und die Zahl derselben nimmt mit jedem neuen Receptionstermine zu. Möchte es mir beschieden sein, über ein Jahr wenigstens von erfreulicheren Aussichten, wenn auch noch nicht Zuständen berichten zu können!

2. Zu den Unannehmlichkeiten, welche das Altstädtische Gymnasium in dem verflossenen Schuljahre betroffen haben, gehören ferner einige länger dauernde Krankheitsfälle im Kreise der Lehrer. Bald nach Ostern v. J. erkrankte der Direktor und kurze Zeit darauf der G. L. Czwalina nicht unerheblich, so dass Beide zu ihrem grossen Leidwesen sich genöthigt sahen, ihren ohnehin fast überbürdeten Collegen Wochen lang mit ihrer Vertretung lästig zu fallen. Indessen treue Freundschaft hilft über Manches hinweg, und so ist denn auch jene Periode jetzt lange überstanden und vergessen, zumal der Gesundheitszustand unsres Collegiums seitdem ein durchaus erwünschter gewesen ist. Ein Gleiches können wir glücklicher Weise auch von unsren Zöglingen sagen, wenn auch bei einer Frequenz von fast 500 einzelne Trauerfälle nicht auszubleiben pflegen. Wir haben deren diesmal zwei zu verzeichnen. Schon vor Ostern v. J., aber erst nachdem das letzte Programm bereits im Drucke fast vollendet war, starb der Obertertianer Max Arnoldt am 11. März 1872 am Nervenfieber, und am 6. Januar 1873 raffte die böse Kinderkrankheit, der Scharlach, den Quartaner Carl Magnus hin. Wir beugen uns in Demuth vor dem unerforschlichen Rathschlusse Gottes, der uns allen unsre Spanne Zeit zumisst nach seiner Wahl, und den beklagenswerthen Eltern unsrer lieben, so früh dahingegangenen Schüler seinen Trost spenden möge!

3. Als candidati probandi unterrichten gegenwärtig am Altstädtischen Gymnasium die Mitglieder des pädagog. Seminars, Herr Karl Müller und Herr Otto Rauschning, Letzterer seit Michaeli v. J., wo Herr Arthur Jordan nach Beendigung seines Probejahres ausschied, um eine Lehrerstelle am königl. Gymnasium zu Rastenburg zu übernehmen. Ausserdem ist noch zu erwähnen, dass Herr Dr. Dorn auch während des Sommerhalbjahrs 1872 unentgeltlich

den mathematischen Unterricht in IV α ertheilte und während der oben erwähnten Krankheit des G. L. Czwalina diesen auch in IV a vertrat. Die Anstalt ist ihm für seinen gründlichen und anregenden Unterricht und seine hülfreiche Gefälligkeit zu grossem Danke verpflichtet.

4. Im August v. J. übernahm in Folge eines Uebereinkommens zwischen unsrem Patron und der Altst. Kirche der Cantor der Letzteren, Herr Musik-Direktor Laudien den Gesangunterricht, welchen Herr Eysenblätter bis dahin mit ebenso grosser Pflichttreue, als gutem Erfolge ertheilt hatte. In Herrn Laudien, der auch in weiteren Kreisen als musikalischer Dirigent der hiesigen Akademie bekannt ist, hat das Altst. Gymnasium nicht nur einen alten Schüler mit Freuden begrüsst, sondern auch für einen ebenso schwierigen, als wichtigen Unterrichtszweig einen in hohem Grade befähigten Lehrer erhalten, von dessen Wirksamkeit wir uns viel versprechen. Eine erfreuliche Probe derselben gewährte die am 16. Februar c. von unsren Schülern veranstaltete, aus Vokal- und Instrumentalmusik gemischte Matinée, welcher die zahlreich anwesenden Zuhörer, darunter viele hochgestellte Persönlichkeiten, ihren nachsichtsvollen Beifall geschenkt haben.

5. Mit ganz besonderer Freude und innigem Danke berichte ich sodann, dass durch Beschluss der städtischen Behörden (cf. Abschn. II. No. 5 u. 6) nach Erhöhung des Schulgeldes in den eigentlichen Gymnasialklassen unserem Lehrercollegium die Wohlthat des neuen Normaletats zu Theil geworden ist, und zwar vom 1. Oktober pr. an. Vervollständigt wurde diese Wohlthat bald darauf noch durch die Anordnung, dass die Zahlung der Gehälter fortan vierteljährlich praenumerando erfolgen solle (cf. Abschn. II No. 13), wodurch gewiss Manchem ein lange gehegter Wunsch erfüllt worden ist.

6. Bei der Feier des Geburtstages Sr. Maj. des Kaisers und Königs am 22. März d. J. hielt Herr G. L. Czwalina die Festrede.

7. Am 2. September v. J. veranstaltete das Gymnasium auf den Wunsch der hiesigen St.-Sch.-Dep. und mit Genehmigung des königl. Pr.-Sch.-C. eine Erinnerungsfeier an die Schlacht bei Sédan, wobei Herr Oberlehrer Fabricius eine Ansprache an die Schüler hielt.

8. Abiturientenprüfungen haben in diesem Jahre zwei stattgefunden, am 21. Septbr. 1872 und am 19. März 1873, beide unter dem Vorsitz des Herrn Pr.-Sch.-Raths Dr. Schrader.

9. Der Turnunterricht, in welchen die Kriegszeit eine so empfindliche Störung hineingebracht hatte, ist jetzt wieder in der früheren Weise ertheilt worden, und haben unsre Schüler in einem Schauturnen, welches nach zweijähriger Unterbrechung am 21. März gehalten wurde, über ihre Leistungen Rechenschaft abgelegt.

10. Die Ferien des verflossenen Schuljahrs fielen in folgende Zeiträume: vom 23. März bis 8. April, vom 18—22. Mai, vom 7. Juli bis 4. August, vom 6—16. Oktober, vom 22. December 1872 bis 5. Januar 1873. Ausserdem ist nur der 18. Januar als Krönungstag schulfrei gewesen.

11. Dispensationsgesuche vom Religionsunterricht sind nicht vorgekommen.

Vierter Abschnitt.

Statistische Nachrichten.

A. Lehrercollegium.

S. die in Abschn. I gegebenen Tabellen und Abschn. III, 3 und 4.

B. Schülerzahl.

Das zu Ostern v. J. erschienene Programm wies eine Frequenz von 470 Schülern incl. der Vorschule nach. Von diesen schieden am Schlusse des Schuljahres 1871/72 als Abiturienten 10, durch Tod 1, ausserdem noch 16, also in Summa 27 aus, so dass 443 im Gymnasium verblieben. Neu aufgenommen wurden zu Ostern 38 Schüler, das Sommersemester 1872 begann demnach mit einer Frequenz von 481 Schülern. Von diesen gingen während des Sommers 16 ab, aufgenommen wurden dafür 8, am Ende des Semesters zählten die Klassen also zusammen 473 Schüler. Zu Michael v. J. bezogen die Universität 7, auf andere Schulen resp. zu anderen Berufsarten gingen über 10, recipirt wurden 30 Schüler. Die Anfangsfrequenz des jetzt ablaufenden Winterhalbjahrs war demnach 486, welche sich bis zum Schlusse des Programms durch das Ausscheiden von 10 und die Aufnahme von 3 Schülern auf 479 verringert hat. Diese 479 vertheilen sich auf die einzelnen Klassen wie folgt: I. 46, II a 33, II b 37, III a 42, III bα 37, III bβ 27, IV 59, V 60, VI 53, VII 50, VIII 35, zusammen 479.

Während des Schuljahres 1872/73 sind abgegangen:

I. Mit dem Zeugniss der Reife zur Universität:

a. Zu Ostern 1872:

1. *Anton Conrad*, $19^3/_4$ J. alt, (wollte Landwirth werden),
2. *James Ferber*, $18^3/_4$ J. alt, (stud. Jura und Cam.),
3. *Georg Fischer*, $19^3/_4$ J. (wollte Philologie studiren),
4. *Julius Gebauhr*, $19^1/_2$ J. alt, (wollte in ein Fabrikgeschäft eintreten),
5. *Otto Hassenstein*, 18 J. alt, (stud. Medicin),
6. *Volmar v. Kunheim*, $20^3/_4$ J. alt, (stud. Jura),
7. *Friedrich Luther*, $17^1/_2$ J. alt, (stud. Mathematik),
8. *Alfred Michelsohn*, $16^1/_2$ J. alt, (stud. Jura),
9. *Johannes Rahts*, $17^3/_4$ J. alt, (stud. Mathem. u. Phys.),
10. *Oscar Reimer*, $18^1/_2$ J. alt, (wollte Kaufmann werden).

b. Zu Michael 1872:

1. *Max Hagedorn*, 20 J. alt. (stud. Medicin),
2. *Hans Mahraun*, $19^3/_4$ J. alt, (stud. Jura),
3. *Richard Michaelis*, $20^1/_4$ J. alt, (stud. Medicin),
4. *Victor Sanio*, $18^3/_4$ J. alt. (stud. Jura),
5. *Rudolph Schmidt*, 19 J. alt, (stud. Medicin),
6. *Max Todtenhaupt*, $18^1/_4$ J. alt, (wollte Geschichte studiren),
7. *Richard Trunschel*, $20^3/_4$ J. alt, (stud. Medicin).

II. Zu anderen Berufsarten oder auf andere Schulen: 51

Es starben:	2
Dazu die vorhin genannten Abiturienten:	17
Gesammtzahl der Abgegangenen	70
Aufgenommen wurden zu und nach Ostern 1872:	46
Zu und nach Michaeli 1872:	33
im Ganzen:	79
Mithin sind mehr aufgenommen:	9

Diese 9 + der Frequenz von 470 beim Schlusse des vorigen Programms ergeben die jetzige von 479.

Von diesen sind 87 Auswärtige, 392 Einheimische. Von Letzteren geniessen 15 als Freischüler, 14 als Immunes freien Unterricht.

C. Lehrmittel.

1. Von wissenschaftlichen Zeitschriften wurden gehalten: Fleckeisen Jahrb. f. Philol., d. Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen, Stiehl Centralblatt, Poggendorf Ann. f. Phys. u. Chem., Crelle Journal f. Matth, v. Sybel histor. Zeitschr., Petermann geogr. Mittheil., d. altpreuss. Monatsschr.

2. Aus dem Fond der Gymnasialbibliothek wurden angeschafft: Bergk griech. Literaturgeschichte I, Lange röm. Alterthümer I—III, Meier opuscula II, Buchholz homer. Realien II, Jordan Topogr. d. Stadt Rom II, Laas d. deutsche Unterricht, K. v. Raumer Gesch. d. Pädagogik 4 Bd., Schönborn's Schulreden und Lebensabriss, herausg. v. E. Kauer, Uhland's Werke VIII, Wolfram v. Eschenbach Parcival u. Titurel ed. Bartsch III, Rückert König Rother, Schröder Reineke de Vos, Lambel Erzählungen und Schwänke, Gottfried v. Strassburg Tristan ed. Bechstein I, Gregorovius Gesch. d. Stadt Rom VIII, Ihne röm. Gesch. III, Flathe Gesch. v. Sachsen III, v. Sybel Gesch. d. franz. Revolut. IV, 2., Borbstädt d. deutsch-franz. Krieg, Guthe Lehrbuch d. Geogr., Secchi die Sonne, endlich die neuen Lieferungen von Ellendt lex. Soph. ed. Genthe (Schluss), Schmid pädagog. Encyclop, Wander Sprüchwörterlex., Grimm deutsch. Wörterbuch.

3. Durch den hist.-geogr.-liter. Leseverein hat unsre Bibliothek auch in diesem Jahre einen bedeutenden Zuwachs erhalten. Ich hebe davon nachstehende Werke hervor: O. Jahn Aus d. Alterthumswissenschaft, Baumeister Culturbilder aus Griechenlands Relig. u. Kunst, O. Jahn biogr. Aufsätze, Vilmar Lebensbilder deutscher Dichter, E. Renan Paulus, Wattenbach d. Schriftwesen im Mittelalter, v. Raumer hist. Taschenbuch f. 1868, Draper Gesch. d. geistigen Entwickelung Europa's 2 Bd., Lecky Sittengesch. Europa's bis auf Carl d. Gr. 2 Bd., H. v. Treitschke hist. u. polit. Aufsätze 2 Bd, Münchener hist. Jahrbuch pro 1868, v. Sybel kl. histor. Schriften II, L. v. Ranke Gesch. Wallenstein's, Juste Leopold I, König v. Belgien, G. Freytag Bilder a. d. deutschen Vergangenheit 5 Bd., K. Braun Bilder a. d. deutschen Kleinstaaterei 4 Bd., A. Stahr Göthe's Frauengestalten II, Kramer Leben Carl Ritter's II, Laue Washington Irving, v. Warsberg ein Sommer im Orient, L. Passarge d. schwed. Expeditionen nach Spitzbergen etc., A. Stahr ein Winter in Rom, Nilsson d. Steinalter, Virchow u. Holtzendorf wissenschaftl. Vorträge Bd. 1—3.

4. Unser physikalischer Apparat ist durch eine Holtz'sche Inductions-Maschine vermehrt worden.

5. Von andern neu angeschafften Lehrmitteln erwähne ich noch: 2 Reliefgloben und die Wandtafeln z. Veranschaulichung antiken Lebens u. antiker Kunst v. E. v. d. Launitz.

D. Unterstützungsfond für hilfsbedürftige Gymnasiasten.

1. In diesem Abschnitte der Schulnachrichten habe ich diesmal zuvörderst über einen Akt der Wohlthätigkeit zu berichten, wie er in den Annalen unsrer Anstalt noch nicht verzeichnet steht und auch nur ausnahmsweise sich zutragen kann. Ein hiesiges hochangesehenes

und mit irdischen Gütern gesegnetes Ehepaar hat in einem frohen Familienfeste die Veranlassung gefunden, neben zahlreichen anderen milden Spenden auch die höheren Lehranstalten seiner Vaterstadt reich zu beschenken. So empfing auch das Altstädtische Gymnasium am 18. Januar c. die Summe von 500 Thlr. mit der Bestimmung, die Zinsen davon jährlich als Prämie an 2 fleissige, unbemittelte Schüler, deren Wahl dem jeweiligen Direktor zustehen solle, zu vertheilen. Die Programme der folgenden Jahre werden darüber Auskunft geben, welchen Zöglingen unsrer Anstalt diese Prämien dem Willen der edlen Geber gemäss zu Theil geworden sind, in dem diesjährigen möge vorläufig der innige Dank, den ich ihnen Namens des Gymnasiums darbringe, seinen Ausdruck finden; ihren Lohn tragen solche Handlungen in sich.

2. Demnächst habe ich dankbar der gütigen Rücksichtnahme zu gedenken, welche der verehrl. Verein f. Wissensch. u. Kunst nach wie vor unsren ärmeren Schülern beweist, indem er auch im verflossenen Schuljahre stets dreien derselben ein ansehnliches Stipendium gewährt hat. Dasselbe haben folgende Primaner genossen: Johannes Reimer, welcher jetzt mit dem Zeugniss der Reife entlassen werden wird, und Louis Rossocha während des ganzen Jahres, Max Hagedorn bis zu seinem Mich. v. J. erfolgten Uebergange auf die Univ., Philipp Hecht v. Mich. 1872 bis jetzt.

3. Die 3 Portionen des Ellendtschen Stipendiums haben ferner empfangen: im Sommer 1872 Oscar Tackmann und Richard Trunschel in I, Philipp Hecht in IIa, im Wimter 1872/73, nachdem Trunschel die Universität bezogen, Hecht, wie vorhin erwähnt ein grösseres Stipendium erhalten hatte, Oskar Tackmann von I, welcher jetzt die Schule mit der Universität vertauschen wird, Fritz Lux von IIa und Adolph May von IIb.

4. Endlich habe ich noch Rechenschaft abzulegen über die zu wohlthätigen Zwecken bestimmten kleinen Gaben, welche uns die geehrten Eltern unsrer Schüler wiederum in reichem Masse eingehändigt haben, und durch welche von Neuem die alte Wahrheit bestätigt wird, dass viele Tropfen mit der Zeit einen grossen Fluss bilden. Es sind nämlich bis Mitte März 1873 eingekommen:

		Thlr.	Sgr.	Pf.
I.	Beiträge der Schüler:			
1.	Aus VIII (21 Beitr.)	17 Thlr.	17 Sgr.	— Pf.
2.	Aus VII (28 Beitr.)	28 -	12 -	6 -
3.	Aus VI (26 Beitr.)	17 -	— -	— -
4.	Aus V (33 Beitr.)	38 -	23 -	— -
5.	Aus IV (35 Beitr.)	30 -	11 -	6 -
6.	Aus III b. (41 Beitr.)	34 -	22 -	6 -
7.	Aus III a. (34 Beitr.)	32 -	2 -	— -
8	Aus II b. (35 Beitr.)	39 -	6 -	6 -
9.	Aus II a. (27 Beitr.)	27 -	7 -	— -
10.	Aus I (24 Beitr.)	30 -	7 -	6 -
		295 Thlr.	19 Sgr.	6 Pf.
II.	Von H. M. A. in K.	5 -	— -	— -
III.	Von H. K. v. K. in K.	10 -	— -	— -
IV.	Zinsen des Kapitals	12 -	15 -	— -
		323 Thlr.	4 Sgr.	6 Pf.

Transport	323 Thlr.	4 Sgr.	6 Pf.
Dazu Bestand pro 1871/72	253 -	6 -	3 -
Summa der Einnahme	576 Thlr.	10 Sgr.	9 Pf.
Zu Unterstützungen wurden ausgegeben	180 -	11 -	— -
Capitalisirt wurden	100 -	18 -	— -
Bleibt Bestand	295 Thlr.	11 -	9 -

so dass ich abermals im Stande sein werde unser Capital um etwas zu vermehren.

Allen geehrten Wohlthätern des Gymnasiums spreche ich nochmals meinen tiefgefühlten Dank, daneben jedoch auch die Bitte aus, in diesem Gott wohlgefälligen Werke nicht müde zu werden.

Der neue Cursus beginnt den 21. April 7 Uhr Morgens, für die Vorschule um 8 Uhr. Zur Reception neuer Schüler werde ich mich an den Vormittagen des 17 — 19 April von 10 bis 1 Uhr in meiner Dienstwohnung bereit halten. In wie weit eine solche Aufnahme jedoch möglich sein wird, namentlich ob ausser in VIII. noch in andern Klassen durch Abgang und Versetzung einzelne Plätze frei geworden sind, muss ich mir vorbehalten später durch die öffentlichen Blätter zur Kenntniss des Publikums zu bringen.

Möller.